

Министерство образования и науки Российской Федерации  
«Московский государственный технологический  
университет «СТАНКИН»  
Национальный исследовательский Томский  
политехнический университет  
Московский государственный  
университет имени М.В.Ломоносова

*Памяти наших учителей посвящается*

**Т.В. Васильева, О.А. Ускова**

**Русский язык  
в многоязычном мире:  
вопросы статуса  
и билингвального образования**

Москва, 2016

УДК 800:37  
ББК 81.2Р  
В19

*Васильева Т.В., Ускова О.А. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования.* Монография. – М.: Янус-К, 2016. – 248 с.

ISBN 978-5-8037-0674-8

В монографии рассматриваются место и роль русского языка на постсоветском пространстве и в дальнем зарубежье: языковая ситуация в разных странах, статус русского языка (юридический, социолингвистический, образовательный), а также проблемы сохранения национальной идентичности в русскоязычных диаспорах и содержания билингвального образования как транслятора цивилизационного кода в Российской Федерации и за ее пределами.

Книга адресована специалистам по социолингвистике, по русскому языку и методике его преподавания, культурологам, а также широкому кругу читателей, которых интересуют вопросы продвижения русского языка в мире.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект №15-16-70002

© Т.В. Васильева, О.А. Ускова, 2016

ISBN 978-5-8037-0674-8

# Содержание

<b>Введение</b> . . . . .	<b>5</b>
<b>ЧАСТЬ I. Статус русского языка в глобализованном мире</b> . . . .	<b>7</b>
Глава 1. Русский язык как мировой/глобальный. . . . .	11
Глава 2. Русский язык как государственный/официальный . . . . .	19
2.1. <i>Русский язык как государственный</i> . . . . .	19
2.2. <i>Русский язык как официальный</i> . . . . .	23
Глава 3. Русский язык как язык межнационального общения . . . . .	28
Глава 4. Русский язык как язык национального меньшинства . . . . .	33
4.1. <i>Русский язык как язык национального меньшинства на постсоветском пространстве</i> . . . . .	37
4.2. <i>Русский язык как язык национального меньшинства в русскоязычных диаспорах дальнего зарубежья.</i> . . . .	42
<b>ЧАСТЬ II. Билингвальное образование как транслятор цивилизационного кода</b> . . . . .	<b>52</b>
Глава 1. Билингвальное образование в период церковнославянского цивилизационно-культурного кода . . . . .	57
Глава 2. Билингвальное образование в период смены цивилизационно-культурного кода в XVI–XVII вв.. . . . .	59
Глава 3. Билингвальное образование в период формирования новых цивилизационно-культурных кодов в XVIII веке . . . . .	64
Глава 4. Билингвальное образование в условиях сформированного цивилизационного кода Российской империи XIX века . . . . .	74
Глава 5. Билингвальное образование в XX веке: поиски новых цивилизационных ценностей . . . . .	96
Глава 6. Цивилизационные ценности XX века и билингвальное образование в СССР . . . . .	111
<b>ЧАСТЬ III. Современный период развития билингвального образования</b> . . . . .	<b>121</b>
Глава 1. Концепции «русского мира»/«российской цивилизации» как основа развития билингвального образования постсоветского периода . . . . .	125
Глава 2. Концепция билингвального образования в Российской Федерации . . . . .	129

---

Глава 3. Русскоязычное билингвальное образование на постсоветском пространстве . . . . .	135
Глава 4. Фактор мультикультурализма в системе западного билингвального образования . . . . .	147
Глава 5. Образовательный статус русского языка: направления методики преподавания русского языка . . . . .	162
5.1. <i>Русский язык («Языкознание») в системе общего образования РФ и на постсоветском пространстве</i> . . . . .	168
5.2. <i>Методика преподавания русского языка как неродного (РКН)</i> . . . . .	172
5.3. <i>Методика преподавания русского языка в ограниченной языковой среде (РОС)</i> . . . . .	175
5.4. <i>Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ)</i> . . . . .	177
5.5. <i>Методика преподавания иностранного (русского) языка (ИЯ)</i> . . . . .	180
<b>Заключение</b> . . . . .	<b>186</b>
<b>Библиография</b> . . . . .	<b>190</b>
<b>Приложение</b> . . . . .	<b>206</b>

## Введение

Богатство русского языка, русской литературы, культуры и в целом российской цивилизации не только вызывает неподдельный интерес во всем мире, но и обеспечивает русскому языку статус одного из мировых языков. «Природное уважение русского человека к иноземцу определяется его вниманием к сущности, к характеру, к поведению чужеземца... Принципиально многонациональная государственность выработала в русском человеке терпимость к другим обычаям и нравам, русский человек – не националист и не расист» [Колесов 1998: 118]. В этом заключается высокая оценка места и роли России (СССР), которую она сыграла в истории человеческого общества.

Однако насколько русский язык популярен в современном мире, в новом тысячелетии? Теряет ли он свои позиции как в мире в целом, так на постсоветском пространстве? Каковы причины изменения позиций русского языка? Круг вопросов можно продолжать до бесконечности.

Непреложным фактом является положение о том, что русский язык многофункционален, что позволяет рассматривать его как инструмент приобщения к духовным богатствам русской культуры, с одной стороны, и средством межнационального общения на постсоветском пространстве – с другой. В целом это характеризует позиции русского языка и за пределами зоны влияния России, так как значение русской культуры для развития человеческой цивилизации нигде не ставится под сомнение. Как отмечает академик В.Г.Костомаров, русский язык остается языком широкого международного употребления уже в силу характера его распространения не только в территориальном, но и в социально-культурном отношении, что само по себе имеет принципиальное значение: «На протяжении веков русский язык был ограничен поистине необъятным, но в то же время монолитным пространством» [Костомаров 2010: 255].

В современном мире в условиях глобализации меняется и отношение к иностранным языкам: владение одним из мировых языков воспринимается как средство достижения социального успеха. В связи с этим возрастает конкуренция среди мировых языков, так как «немногие языки ... приобретают роль посредников-переводчиков» [Костомаров 2010: 364], и возникает ситуация, когда «авторы разных стран предпочитают публиковать свои работы на этих языках, а не на родном» [Костомаров 2010: 364].

Несомненно, что русский язык на постсоветском пространстве относится к этой привилегированной группе языков: несмотря на до-

статочно ощутимые статусные потери за последние 25 лет в большинстве случаев на этой огромной территории сохраняется реальное двуязычие. В сложившейся языковой ситуации требуется не только сохранение существующего статус-кво, но в первую очередь восстановление позиций русского языка в перспективе XXI века, что невозможно без развития системы билингвального образования на постсоветском пространстве.

Целью настоящей работы является анализ состояния современной системы билингвального образования, одним из языков которого является русский. Исследование проводилось в течение 20 лет на базе российских вузов, обучающихся иностранных учащихся из стран ближнего и дальнего зарубежья, а также учитывался опыт организации обучения в рамках дополнительного образования в русскоязычных диаспорах Европы и Северной Америки.

Исследование позволило выявить особенности функционирования русского языка в условиях реального двуязычия как в субъектах Российской Федерации, так и в странах СНГ, а также возможности изучения родного языка в системе государственного образования учащихся из русскоязычных диаспор и условия сохранения их национальной идентичности.

Авторы попытались представить в исторической ретроспективе обзор концепций и моделей билингвального обучения, которое базируется на ценностях определенного цивилизационного кода, транслирование которого и является задачей образования.

## ЧАСТЬ I

### СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА В ГЛОБАЛИЗОВАННОМ МИРЕ

Статус русского языка в современном глобализованном мире является одной из самых дискуссионных проблем, которая обсуждается специалистами различных областей знания уже на протяжении последних 20 лет. Как правило, под статусом понимается закрепленные функции языка. В связи с этим вопрос о статусе приобретает особую важность и значимость.

Однако, на наш взгляд, следует различать *социолингвистический* и *юридический* статусы языка (см. табл.1).

Таблица 1

<b>Социолингвистический статус языка</b>	<b>Юридический статус языка</b>
Общенациональный / общенародный	государственный
межнациональный	официальный
мировой	язык национального меньшинства

Русский язык в настоящее время функционирует во всех перечисленных позициях. Так, в Российской Федерации он является общенациональным / общенародным и государственным языком. В странах СНГ он используется как язык межнационального общения и имеет статус официального или языка национального меньшинства. Начиная с XX века, русский язык входит в число мировых языков.

Следует обратить особое внимание на тот факт, что в современных лингвистических исследованиях применительно к русскому языку неправомерно используется термин «*лингва франка*». Уточним, что под «*лингва франка*» понимается «функциональный тип языка, используемый в качестве средства общения между носителями разных языков в ограниченных сферах социальных контактов» [ЛЭС 1990: 267]. В социолингвистическом понимании «*лингва франка*» квалифицируется прежде всего как «средство межэтнического общения» [ЛЭС 1990: 267]. В этом качестве могут использоваться:

- язык одного из народов территории проживания;

– нейтральный язык, носители которого не проживают на данной территории;

– пиджин, формирующийся на базе языка титульной нации и одного из международных языков.

Подчеркнем, что термины «лингва франка», «общенациональный язык», «международный язык» – явления разного порядка, это самостоятельные лингвистические феномены, которые соответственно относятся к разным социолингвистическим категориям. Употребляется также термин «международный язык», т.е. язык, служащий «средством общения народов разных государств» [ЛЭС 1990: 291]. Современная лингвистика в этом случае предпочитает пользоваться термином «мировой язык», так как это дает возможность подчеркнуть глобальный характер использования данного языка в самых разных сферах общения:

- международные отношения;
- международная торговля;
- средства массовой информации (СМИ);
- наука (процессы интернационализации научной терминологии);
- культура (межкультурная коммуникация).

Таким образом, чтобы общенациональный язык выполнял функции мирового языка, он должен удовлетворять определенным критериям экстралингвистического и лингвистического характера. Перечисленные выше сферы использования мирового языка относятся к экстралингвистическим факторам. Список лингвистических критериев увеличивается с каждым годом и носит достаточно субъективный характер, однако одним из важнейших и не вызывающих споров у исследователей является развитость функциональных подсистем языка и наличие отраслевых терминологий (метаязыка науки). Последнее обстоятельство особенно актуально для взаимоотношений русского языка и общенациональных государственных языков стран постсоветского пространства.

Еще одним немаловажным фактором для характеристики мирового языка является юридически закрепленный за ним статус «официального»/«рабочего» языка международных организаций, таких, как ООН (английский, арабский, испанский, китайский, русский, французский языки). Именно в связи с этим обстоятельством мировые языки включены в образовательные стандарты, на основе которых разрабатываются программы обучения среднего и высшего образования в разных странах (дисциплина «Иностранный язык»).

Русский язык в этом качестве изучается прежде всего в странах дальнего зарубежья (Европа, Азия, Северная Америка, Китай). В



странах постсоветского пространства ситуация иная: независимо от юридического и социолингвистического статуса, а также национальных образовательных стандартов русский язык подавляющим большинством населения не воспринимается как иностранный (например, в Армении, Грузии, Казахстане, Таджикистане, Киргизии иностранным языком считается третий язык после родного и русского). В большинстве стран постсоветского пространства русский язык в настоящее время используется в качестве языка межнационального общения. По определению, данному в лингвистическом энциклопедическом словаре (ЛЭС), к языкам межнационального общения относятся языки, «используемые внутри многонациональных государств» [ЛЭС:291]. Таким образом, в современном глобализованном мире русский язык выступает в роли как мирового языка, так и языка межнационального общения, но не в роли «лингва франка».

Решение вопроса о статусе языка является краеугольным для определения концепции билингвального образования. В связи с этим актуальным становится **психолингвистическая квалификация** языка с позиции носителя/пользователя:

- русский язык как родной (РКР) – язык самоидентификации личности (*носители* языка);
- русский язык как неродной (РКН) – использование русского языка *носителями других языков* в условиях реального двуязычия (субъекты Российской Федерации, страны постсоветского пространства);
- русский язык как язык «наследования» («Heritage Speakers») – использование русского языка в условиях ограниченной языковой среды представителями *русскоязычных диаспор* в странах дальнего зарубежья;
- русский язык как иностранный (РКИ)/иностранный язык – русский (ИЯ) – *иноязычные пользователи*, изучающие русский язык как мировой.

На основе психолингвистической квалификации учащегося (носитель/пользователь) используется соответствующая методика преподавания русского языка, что позволяет выделить еще один статус – «образовательный»:

- язык обучения/образования;
- базовый (обязательная предметная дисциплина);
- факультативный (предметная дисциплина по выбору).

Таким образом, психолингвистическая квалификация носителей/пользователей, языковая среда (социолингвистический статус) и языковая ситуация (юридический статус) в своей совокупности представляют своеобразный «паспорт» русского языка:

Таблица 2

Юридический статус	Психолингвистическая квалификация н/п	Социолингвистический статус
Государственный язык	РКР	Общепародный язык
Официальный язык	РКН	Язык межнационального общения
Язык национального меньшинства	Язык «наследования» (НС)	Язык диаспоры
Отсутствует	РКИ/ИЯ	Мировой язык

Представим далее позиции русского языка в многоязычном мире на основе выделенных критериев:

- а) носители / пользователи;
- б) статус;
- в) потребности в русском языке в мире.

В соответствии с рубрикацией, принятой в лингвистических исследованиях, посвященных анализу языковой ситуации, русский язык рассматривается в данной работе как:

- мировой / глобальный;
- государственный / официальный;
- язык межнационального общения;
- язык национального меньшинства.

Следует подчеркнуть, что предлагаемые рубрикации достаточно условны, так как собранный материал структурируется в зависимости от целей и задач представленного исследования. В данном случае в центре внимания находятся концепции билингвального образования, которое неразрывно связано с определенным статусом языка.

## ГЛАВА 1

### Русский язык как мировой/глобальный

В качестве мирового языка, как уже отмечалось, русский язык является одним из официальных/рабочих языков Организации Объединенных Наций. Национальный язык становится мировым в том случае, если удовлетворяет следующим основным критериям:

1) количественный показатель носителей/пользователей в стране-метрополии и за ее пределами – высокий;

2) сформированный национальный язык с длительной письменной традицией;

3) литературная кодифицированная норма языка, зафиксированная в грамматиках, словарях, учебниках и другой нормативной литературе;

4) авторитет страны-метрополии в мировой истории и современности – высокий.

Рассмотрим каждый из названных критериев.

В Российской империи в 1917 году русским языком владело примерно 150 миллионов человек. За последующие 90 лет эта группа численно увеличилась в два раза и составила 350 миллионов человек, для 286 миллионов русский язык был государственным. В республиках СССР и за его пределами – в восточноевропейских, балканских и ряде азиатских стран – русский язык знали еще 70 млн. человек. Но уже к 2005 году количественные показатели пользователей изменились: активно и пассивно русским языком владели 278 миллионов человек, причем в РФ – 140 миллионов. Надо отметить, что мнения исследователей по данному критерию значительно расходятся.

Так, А.Л.Арефьев приводит следующие данные: «За последние 20 лет значительно сократилось и число тех, для кого русский язык является родным: со 164,6 млн. человек в 1990 г. до 146,9 млн. в 2010 г., в самой Российской Федерации – на 7,5 млн. человек. Общее число владеющих русским языком в 2010 г. составило около 260 млн. человек, что на 52 млн. меньше, чем в 1990 г., и на 18 млн. меньше, чем в 2004 г.» [Арефьев 2014: 32].

Однако Л.А.Вербицкая на VIII Ассамблее Русского мира (2014) представила следующие данные:

– русский язык является родным для более 200 млн. человек в мире, из них 130 млн. в России; 26,4 миллионов – в СНГ и Прибалтики;

– русскоязычные (билингвы) – 300–350 млн. человек [Вербицкая 2014: 5].

По данным экспертизы SIL INTERNATIONAL, русский язык является родным для 150 млн. человек (8 место в мире), разговорным для 275 млн. человек (4 место в мире), а на русском языке в Интернете общаются 45 млн. человек (9 место в мире) [Гурьянова 2014: 625].

Однако, как замечает А.Л.Арефьев, «с 2004 по 2010 гг. значительно уменьшилось число владеющих русским языком в странах СНГ (на 9,2 млн. человек, прежде всего на Украине, в Казахстане и Узбекистане), а также в восточноевропейских и балканских странах (на 5,4 млн. человек, прежде всего в Польше, Болгарии и республиках бывшей Югославии). Уменьшилось число владеющих русским и в странах Азии (более чем на 0,5 млн. человек, в основном из-за снижения интереса к русскому в Монголии, Японии, Корее)» [Арефьев 2014: 32].

Восточная Европа после Второй мировой войны была вторым по значимости регионом, где русский язык получил широкое распространение. В Западной Европе интерес к русскому языку ярко обозначился в конце 1980-х годов в эпоху «перестройки» на фоне политико-экономических преобразований в СССР. В настоящее время в Западной Европе сформировалась русскоязычная община – примерно 4,3 миллиона человек, проживающих в Германии, Франции, Греции, Великобритании, Португалии, Испании, Финляндии, Швейцарии [<http://demoscope.ru/weekly/2008>].

Не менее противоречивы данные и по степени распространенности русского языка в мире. Так, по данным 2012 года, русский язык занимал четвертое место в мире. Для сравнения приведем статистику других мировых языков:

1-е место – **английский язык** (500 миллионов человек – родной или второй родной, свыше 1 миллиарда человек – пользователи/английский как иностранный);

2-е место – **китайский язык** (свыше 1350 миллионов человек – родной язык)

3-е место – **испанский язык** (около 360 миллионов человек, в том числе 335 миллионов – родной язык) [<http://www.russian-world.info>].

Однако на VIII Ассамблее Русского мира (2014) были представлены другие сведения:

- первое место – **китайский язык**;
- второе место – **английский язык**;
- третье место – **русский язык** (более 500 млн. человек – носители, билингвы, пользователи) [Вербицкая 2014: 5].

В то же время А.Л.Арефьев приводит менее оптимистичные данные относительно русского языка: «по степени распространённости

(общему числу владеющих им как родным, вторым или иностранным) русский язык, занимавший четвёртое место в мире в 1990 г. (после китайского, английского и испанского), переместился в 2010 г. на шестое место. Его опережали английский (оценочно 1,5 млрд. человек, владевших им свободно), китайский (1,4 млрд. человек, включая говорящих на диалектах, отличных от нормативного путунхуа), хинди/урду (свыше 600 млн. человек, включая региональные диалекты), испанский (500 млн. человек), арабский (350 млн. человек). После 2015 года русский по распространённости опередят («передвинув» на восьмое место) и такие языки, как бенгали и португальский» [Арефьев 2014: 32].

Очевидно, что столь различные оценки возникают в связи с отсутствием единых критериев учета и анализа статистических данных о носителях и пользователях русским языком в соответствии с представленным в данной монографии юридическим, социолингвистическим и образовательным статусами русского языка.

Интересно, что в 2013 году русский язык вышел на второе место среди самых популярных языков Интернета. Наиболее востребован он в доменных зонах крупнейших стран СНГ – Украины, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана и других. И это несмотря на то, что в интернете самым распространенным является английский (54,7% от общего количества страниц и документов), а на русском языке зафиксировано 5,9% текстов [<http://lenta.ru/news/2013/03/21>].

Но учитывая тот факт, что на территории постсоветского пространства только начинается процесс информатизации общества и во многих новых независимых государствах доступ в интернет имеет очень незначительная часть населения (Туркмения, Таджикистан и др.), русский язык имеет большие перспективы, в отличие от немецкого, испанского, французского, носители которых предпочитают в интернете пользоваться английским языком.

Обращает на себя внимание, что пользователей русским языком в интернете больше, чем китайским и японским языками, хотя, казалось бы, очевидно преимущество китайского языка: самая высокая численность носителей данного языка в мире в совокупности с использованием традиционной иероглифической письменности. Несмотря на отмеченные признаки формального доминирования, использование китайского языка в интернете сопоставимо с количеством текстов на японском языке, который значительно уступает китайскому по распространённости в мире.

Интернет-ресурсы являются одним из наиболее эффективных средств продвижения русского языка в мире. В «Основах государственной культурной политики Российской Федерации» поставлена

следующая задача: «Расширение присутствия русского языка в сети «Интернет», существенное увеличение в сети «Интернет» количества качественных ресурсов, позволяющих гражданам разных стран изучать русский язык, получать информацию о русской культуре и русском языке» [Указ Президента РФ от 24.12.2014].

О соответствии русского языка **критериям сформированности** национального языка (2) и его кодификации (3) свидетельствует тот факт, что на русский язык переведено все наследие мировой цивилизации. Например, электронная база данных реестра переводов «Index Translationum» насчитывает более двух миллионов записей относительно 500 000 авторов и 78 000 издателей в 148 странах мира; её данные свидетельствуют, что русский является одним из самых переводимых языков в мире: 7 место по количеству переводов на русский и 4 – с русского на другие языки [<http://www.cybersecurity.ru>].

Что же касается последнего критерия (авторитета страны-метрополии языка), то ни у кого не вызывает сомнений огромная роль России и русского языка в мировой истории и культуре. Однако современная ситуация характеризуется как парадоксальная: с одной стороны, русскоязычное пространство сужается, что вызвано объективными причинами (геополитические изменения в странах Восточной Европы). С другой стороны, отмечается рост спроса на русский язык в странах постсоветского пространства и дальнего зарубежья.

Следует отметить, что в настоящее время помимо термина «мировой язык» все чаще в научной литературе употребляется понятие «глобальный язык», критерии которого обозначил Д.Кристал в 1997 году:

- использование языка в функции государственного / официального в странах, в которых он не имеет соответствующего юридического статуса;
- в системе образования является одним из самых изучаемых иностранных языков;
- большая востребованность при осуществлении международной деятельности;
- экономическая и политическая стабильность и высокая оборотоспособность страны «глобального языка».

В масштабах мирового политического сообщества русский язык пока не соответствует выделенным критериям. Казалось бы, произошла утрата статуса в связи с принятием в союзных республиках законов о государственных языках. Следует отметить, что в республиках Средней Азии этот процесс начался еще во времена Советского Союза – в 1989–90-х гг. (Таджикистан, Казахстан, Туркмения и др.), а в Прибалтийских странах и в республиках Закавказья – толь-

ко после выхода из состава СССР: Литва – 1995, Эстония – 1995, Латвия – 1997, Армения – 1993, Грузия – 1995, Азербайджан – 2001. Однако заметим, что несмотря на отсутствие у русского языка **определенного юридического статуса в конституциях** Азербайджана, Грузии, Казахстана, Литвы, Молдовы, Таджикистана, Туркмении, Узбекистана, Эстонии [<http://demoscope.ru/weekly/2008>], он активно используется в различных сферах: бытовой, общественной, экономической, политической и культурной.

Подчеркнем, что отсутствие юридического статуса не мешает русскому языку (наравне с английским) быть рабочим языком в транснациональных корпорациях и оставаться официальным на уровне таких международных организаций, как Содружество Независимых Государств (СНГ), Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ), Евразийское экономическое сообщество (ЕврАзЭС), Шанхайская организация сотрудничества (ШОС), Организация Договора о коллективной безопасности (ОДКБ), Секретариат договора об Арктике (СДА<sup>1</sup>), Международная организация по стандартизации (ИСО<sup>2</sup>), Единое экономическое пространство (ЕЭП<sup>3</sup>) и др. Интересный факт, что существовавшая до недавнего времени организация ГУАМ (Грузия, Украина, Азербайджан, Молдова) в рамках программы Европейского Союза «Восточное партнерство» использовала в качестве рабочего языка русский.

На территории постсоветского пространства несмотря на отсутствия юридического статуса во многих странах русский язык является самым востребованным языком как в бытовой сфере, так и при осуществлении государственной, административной, экономической и других видов деятельности, т.е. де-факто он функционирует как глобальный.

В качестве примера можно привести Азербайджан, где русский язык не имеет статуса, но городское население титульной нации является билингвальным, а многонациональный состав республики обуславливает необходимость использования русского языка. Не менее показательна ситуация в Молдове и в Узбекистане. В первом случае русский язык может употребляться в официальной сфере, хотя не имеет официального статуса, а во втором, как указывает Л.А.Вербицкая, «в довольно европеизированном узбекском обще-

---

1) Секретариат договора об Арктике (СДА) создана в 2004 году.

2) ИСО (International Organization for Standardization, ISO) – международная организация, занимающаяся выпуском стандартов.

3) Единое экономическое пространство (ЕЭП) – интеграционное объединение государств Таможенного союза – Белоруссии, Казахстана, России, который в полной мере начал работать с июля 2012 года.

стве можно обсуждать любые темы – но не всякие можно обсуждать на узбекском языке. Для некоторых лучше подходит русский» [Вербицкая 2014: 8].

В целом же можно констатировать, что в странах СНГ (Азербайджан, Армения, Таджикистан, Молдова, Узбекистан и др.) русский язык выполняет фатическую функцию – опознавание «своего», т.е. свободное владение русским языком «оценивается в современной среде как признак “своего рода утонченности” или принадлежности к узкому кругу ... <...>. Одновременно русский язык воспринимается как язык русской культуры, как средство, открывающее окно в Европу» [Андреева, Хруслов 2004: 12].

В определенной степени позиции русского языка как глобально обусловлены тем, что в научных организациях США и Австралии после распада СССР (1990–2000-е годы) значительная часть высококвалифицированных научных кадров начала работать по контрактам или эмигрировала по экономическим причинам. Например, в 2002 году в университете города Миннеаполиса (штат Миннесота) из 9 профессоров физики 8 были гражданами России.

В свою очередь в странах Прибалтики использование русского языка в качестве глобального имеет давнюю традицию, начиная со времен Ганзейского Союза, который даже монополизировал право на преподавание русского языка в Европе (см. более подробно Часть II). В известной степени история повторяется: несмотря на отсутствие юридического статуса, знание русского языка дает преимущество на рынке рабочей силы, так как в транснациональных корпорациях рабочими языками являются русский и английский. В связи с этим интересным представляется тот факт, что в 2015 году Госдепартамент США рекомендовал своим посольствам в Прибалтике обеспечить обучение персонала русскому языку в объеме уровня C<sub>1</sub> [<http://rusnext.ru/news>].

В этом плане показательны данные опроса, проведенного фондом «Наследие Евразии» в 2008 году «**Зачем нужен русский язык жителям новых независимых государств?**». Самый частотный ответ – «знание русского языка в жизни пригодится» (приблизительно половина респондентов во всех странах за исключением Украины – 33% и Азербайджана – 39%).

Проведенное исследование позволило определить функции и место русского языка на постсоветском пространстве:

**1. Русский язык как средство общения с русскоязычными согражданами** (на работе, в быту и т.д.). Иными словами, самая значимая **функция** русского языка – средство **повседневного общения** – доминирует в Белоруссии, Казахстане, Латвии, Украине и Эс-



тении (свыше 50%). В Азербайджане, Армении, Грузии, Киргизии, Литве и Таджикистане эта функция также превалирует, но отмечается значительно реже в силу оттока русскоязычного населения.

**2. Русский язык как средство общения с друзьями/родственниками в России и других странах СНГ.** Иными словами, русский язык здесь выступает как **средство междунационального общения.** Эта функция особенно востребована в Армении и Таджикистане.

**3. Русский язык как инструмент передачи профессиональных знаний** (необходим для чтения литературы на русском языке по роду деятельности и занятий), т.е. русский язык используется в профессиональной сфере. Предпочтение респондентов между второй и третьей позицией распределились практически одинаково в странах СНГ за исключением Армении и Таджикистана.

**4. Русский язык как средство приобщения к русской культуре.** Примечательный факт, что культурологическая функция русского языка занимает более высокие позиции в странах дальнего зарубежья, чем в странах СНГ. Выбор именно этого варианта характерен для стран Прибалтики (Латвия – 25%, Эстония – 19%, Литва – 13%) и Азербайджана (17%). Не исключено, что это стало отражением сохранившейся ориентации части населения на взаимодействие с Россией.

Значительно реже были отмечены другие функции, которые распределились в следующем порядке:

- 1) использование его в деловых/научных связях в России и других странах СНГ;
- 2) использование русского языка с целью найти работу в России;
- 3) получить образование в России;
- 4) уехать на постоянное место жительства в Россию.

Особого внимания заслуживает ситуация в ряде стран, где произошло значительное сокращение доли русских, не связанное ни с миграционными процессами, ни с естественной убылью населения. Многочисленные социологические исследования показывают, что смена идентичности граждан русской национальности на титульную происходит вследствие предоставления титульной нации более комфортных и политически выгодных условий жизни в новых государствах (например, страны Прибалтики). При этом отмечается смешанная или двойная самоидентичность личности с сохранением знания русского языка.

Приведем данные социологического исследования «Положение русского языка в новых независимых государствах (страны СНГ и

Балтии)», проведенного в 2008 году. Респондентам предлагалось оценить статус русского языка:

- в странах, где русский язык имеет сравнительно высокий статус, можно было высказаться за его сохранение/понижение,
- в странах, где русский язык имеет невысокий статус/не имеет никакого статуса, можно было высказаться за сохранение/повышения статуса.

Приведенный анализ опроса показал:

1. В Белоруссии, Киргизии предлагалось сохранить имеющийся статус, в Литве, Грузии и Азербайджане – не присваивать русскому языку никакого статуса, т.е. население этих стран устраивало существующее положение.

2. В Латвии, Эстонии, Казахстане, Молдове, Таджикистане и Украине вопрос о статусе русского языка оставался дискуссионным. По мнению жителей Латвии, Эстонии, Казахстана и Молдовы, законодательство о языке не нуждается в изменении, а в Таджикистане и на Украине отмечалась поляризация общественного мнения: половина населения выступала за повышение статуса русского языка, а другую половину устраивал имеющийся статус.

3. В Армении подавляющее большинство опрошенных высказалось за повышение статуса русского языка до официального.

Однако сами социологи подчеркивали, что вопрос о статусе русского языка – это скорее вопрос для экспертов, а не для широких слоев населения, поэтому соответствующие результаты опроса, следует рассматривать как предварительные, требующие дополнительных уточнений и корректировок [<http://demoscope.ru/weekly/2008>].

К настоящему моменту было проведено достаточно большое количество социологических исследований, выявивших тенденцию к росту интереса населения разных стран (главным образом постсоветского пространства и стран Восточной Европы) к изучению русского языка (см. более подробно Часть III).

В заключение хотелось бы отметить, что приведенные данные необходимы для характеристики **образовательного статуса** русского языка, который неразрывно связан с проблематикой георусистики, изучающей «взаимодействие глобального русскоязычного мира с другими языковыми мирами как с составными частями планетарной языковой ойкумены» [Рудяков 2014:21].

Следует подчеркнуть, что образовательный статус русского языка в его ипостаси как мирового/глобального предполагает все отмеченные категории пользователей (носители, билингвы, иностранные граждане) и, соответственно, все направления методики преподавания русского языка.

## ГЛАВА 2

### Русский язык как государственный / официальный

#### 2.1. Русский язык как государственный

В Российской империи русский язык де-факто был государственным, а со второй половине XIX века он начал использоваться как инструмент интеграции и выполнять функции языка межнационального общения. При этом примечателен тот факт, что языки империй (английский, испанский и др.) фактически не имели юридического статуса. Русский язык в этом случае не является исключением, так как, по сути, на протяжении всей истории государства до недавнего времени его можно скорее квалифицировать как глобальный, нежели государственный.

По определению, *государственный язык* – это «язык, которому в том или ином государстве законодательно придан статус обязательного для употребления, а потому пользующийся специальной поддержкой и заботой государства в целях его распространения и развития; на языке государственном исключительно функционируют государственные и общественные органы и организации, учреждения культуры и просвещения, ведется делопроизводство, официальная переписка и т.д. Статус языка государственного обычно придается языку “титульной” нации, которая таким путем старается укрепить свою языковую базу» [Этнологический словарь 1996: 188–189].

Ни в одной из конституций СССР статус русского языка не был установлен, что обусловлено национальной политикой, которая не претерпевала изменений начиная с 1917 года: В.И. Ленин был приверженцем швейцарской модели, когда государственных языков более одного, и предполагал взять ее за основу в новом многонациональном советском государстве. Он «резко отрицательно относился к введению обязательного государственного языка как противоречащего пролетарскому интернационализму и не обеспечивающего полное равноправие всех наций и языков» [<http://www.superinf.ru>].

В СССР лишь в конституции трех закавказских республик – Азербайджана, Армении и Грузии – русский язык имел статус государственного. В конституциях других республик, включая РСФСР, использовались термины «язык союзной республики», «язык автономной республики», «язык автономной области», «язык большинства данной местности». С лингвистической точки зрения, последнюю номинацию трудно отнести к юридическим терминам.

До принятия закона «О языках народов РСФСР» (см. Закон РФ от 25 октября 1991 г. №1807-1) вопрос о статусе русского языка не рассматривался на федеральном уровне. Этот закон определяет русский язык как «основное средство межнационального общения народов РСФСР» (ст.3). Считать это положение определением юридического статуса, по нашему мнению, нельзя. Оно лишь констатирует факт, что русский язык является одним из национальных языков и используется преимущественно для общения в различных сферах между представителями разных наций на территории Российской Федерации.

Однако указом Президента РФ в 1991 году русский язык получил статус государственного, что было законодательно закреплено в статье 68 Конституции РФ 1993 года (республики получили право устанавливать собственные государственные языки). На территории Российской Федерации наряду с русским государственными признаются еще 33 языка, распространенные в субъектах федерации), хотя в редакции закона «О языках народов РСФСР» от 24.07.1998 г. (№126-ФЗ) записано: «Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык» (статья 3, пункт 1).

В то же время эти законодательные акты, по сути, не определили единого государственного языка страны, который должен обеспечивать его использование на всей территории государства. В связи с этим в 2005 году был принят Федеральный закон от 01.06.2005 №53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (получил дополнения и изменения от 02.07.2013 №185-ФЗ и от 05.05.2014 №101-ФЗ), который не только определяет статус русского языка (п.1 ст.1), но и сферы его применения:

**«Статья 3.** Сферы использования государственного языка Российской Федерации

1. Государственный язык Российской Федерации подлежит обязательному использованию:

1) в деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, иных государственных органов, органов местного самоуправления, организаций всех форм собственности, в том числе в деятельности по ведению делопроизводства;

2) в наименованиях федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, иных государственных органов, органов местного самоуправления, организаций всех форм собственности;

3) при подготовке и проведении выборов и референдумов;

4) в конституционном, гражданском, уголовном, административном судопроизводствах, судопроизводстве в арбитражных судах, делопроизводстве в федеральных судах, судопроизводстве и делопроизводстве у мировых судей и в других судах субъектов Российской Федерации;

5) при официальном опубликовании международных договоров Российской Федерации, а также законов и иных нормативных правовых актов;

6) во взаимоотношениях федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, иных государственных органов, органов местного самоуправления, организаций всех форм собственности и граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства, общественных объединений;

7) при написании наименований географических объектов, нанесении надписей на дорожные знаки;

8) при оформлении документов, удостоверяющих личность гражданина Российской Федерации, за исключением случаев, предусмотренных законодательством Российской Федерации, изготовлении бланков свидетельств о государственной регистрации актов гражданского состояния, оформлении документов об образовании и (или) о квалификации установленного в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образца, а также других документов, оформление которых в соответствии с законодательством Российской Федерации осуществляется на государственном языке Российской Федерации, при оформлении адресов отправителей и получателей телеграмм и почтовых отправлений, пересылаемых в пределах Российской Федерации, почтовых переводов денежных средств;

9) в продукции средств массовой информации;

9.1) при показах фильмов в кинозалах;

9.2) при публичных исполнениях произведений литературы, искусства, народного творчества посредством проведения театрально-зрелищных, культурно-просветительных, зрелищно-развлекательных мероприятий;

10) в рекламе;

11) в иных определенных федеральными законами сферах».

В законодательных актах республик РФ русский язык определяется как государственный язык субъекта Федерации, следующий за языком титульной нации, а не языком государства – Российской Федерации (Татарстан, Алтай, Башкирия, Бурятия, Ингушетия и др.). «В таком толковании, имея статус регионального государствен-

ного языка, русский язык предстает как язык трансляции не общероссийской культуры, а родной (нерусской)» [Филологическое образование..., 2009: 19].

Проблема взаимоотношения языков Российской Федерации остается актуальной и в настоящее время. Так, главной темой VI Ассамблеи «Русского мира» (2012) явилась тема: «Государственный язык и языковая политика государства в истории России». Не менее значимы научно-практические конференции, проводимые Российской правовой академией Министерства юстиции РФ «Функционирование русского языка как государственного в современных условиях» (2012, 2013), в которых принимают участие юристы, лингвисты, философы, политологи, культурологи, журналисты, представители Общественной палаты РФ. В центре внимания оказываются следующие вопросы:

- конституционно-правовое регулирование государственных языков – субъектов РФ;
- современная языковая ситуация;
- русский язык в полиэтничном и поликультурном пространстве России;
- русский язык на постсоветском пространстве;
- функционирование русского языка в различных сферах (государственного управления, юридической, СМИ и др.).

Обозначенные проблемы связаны с тем, что субъекты РФ реализуют свое конституционное право дополнительно устанавливать государственные языки.

В странах СНГ и Прибалтики перечисленные функции государственного языка исполняют языки титульных наций. Русский язык имеет статус государственного в Белоруссии наряду с белорусским, в Южной Осетии – наряду с осетинским, а также в ряде административных единиц Молдовы (Гагаузия, Приднестровская Молдавская Республика).

Следует констатировать, что на большей части территорий постсоветского пространства, в отличие от Российской Федерации, русский язык не получил законодательно оформленного юридического статуса, поэтому вопрос о нормативно-правовой базе использования русского языка остается актуальным, неразрывно связанным с действующей языковой политикой новых независимых государств.

В соответствии с Конституцией РФ каждый гражданин должен владеть государственным языком как носители русского языка, так и носители языков субъектов федерации. Во исполнение этого положения государство обязуется обеспечить всем гражданам возможность овладеть государственным языком.

Это означает, что граждане страны – носители русского языка должны владеть русским языком на уровне как минимум субординативного билингвизма, а в идеале – координативного, что требует использования методик преподавания в первом случае русского языка как неродного, а во втором – русского языка как второго родного.

Хотелось бы подчеркнуть, что введение Единого государственного экзамена по русскому языку предполагает единую программу изучения русского языка и методику преподавания русского языка. Однако на настоящий момент это не представляется возможным, так как по факту в системе образования в субъектах федерации в качестве языков обучения в соответствии с региональными законами о государственных языках используются языки титульных наций, как уже отмечалось, и, следовательно, для обеспечения учащимся равных возможностей по изучению русского языка необходимо пересмотреть программы обучения русскому языку в национальных школах.

## **2.2. Русский язык как официальный**

Между понятиями государственный и официальный язык много общего, поэтому они достаточно часто выступают как синонимы, о чем свидетельствует использование обоих названий в Конституции и Федеральном законодательстве РФ. Однако еще 1953 году эксперты ЮНЕСКО предложили различать эти термины:

- **Государственный язык** – язык, выполняющий интеграционную функцию в рамках данного государства в политической, социальной и культурной сферах, выступающий в качестве символа данного государства.
- **Официальный язык** – язык государственного управления, законодательства, судопроизводства.

Термин «официальный язык» в российской юридической практике впервые был употреблен в Законе «О языках народов СССР» 1990 года. По мысли законодателей, он должен был заменить расплывчатое понятие «язык межнационального общения». В рамках концепции, представленной в настоящем исследовании, использование данного понятия отражает один из вариантов социолингвистического статуса языка. В законодательной сфере употребляется термин «официальный язык», задействованный как основной в законотворчестве, судопроизводстве, в работе нотариата, в образовании и т.д. в многонациональных государствах таких, как Российская Федерация.

Бесспорно, оба понятия «государственный язык» и «официальный язык» совпадают в той части значения, где речь идет о сфере их применения, т.е. о сфере официального использования националь-

ного языка и обслуживании им потребностей официально-делового общения. В этом случае «официальный язык» выступает как средство фиксации процесса и результатов государственной деятельности.

«Государственный язык» в отличие от «официального» обозначает более широкое понятие: он тесно связан с наличием конкретной страны, с ее этносами и является одним из символов государства (наряду с флагом, гербом, гимном), а также требует поддержки и охраны как национальное достояние.

На территории России на основании законодательных актов субъектов федерации, а также «Договора между Российской Федерацией и Республикой Крым о принятии в Российскую Федерацию Республику Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов» в настоящий момент функционируют в качестве государственных следующие языки:

- абазинский язык (Карачаево-Черкесия);
- адыгейский язык (Адыгея);
- алтайский язык (Республика Алтай);
- башкирский язык (Башкортостан);
- бурятский язык (Бурятия);
- ингушский язык (Ингушетия);
- кабардинский язык (Кабардино-Балкария);
- черкесский язык (Карачаево-Черкесия);
- калмыцкий язык (Калмыкия);
- балкарский язык (Кабардино-Балкария);
- карачаевский язык (Карачаево-Черкесия);
- язык коми (Республика Коми);
- крымско-татарский язык (Республика Крым);
- марийский язык (Марий Эл);
- мокшанский язык (Мордовия);
- ногайский язык (Карачаево-Черкесия);
- осетинский язык (Северная Осетия);
- татарский язык (Татарстан);
- тувинский язык (Тува);
- удмуртский язык (Удмуртия);
- украинский язык (Республика Крым);
- хакасский язык (Хакасия);
- чеченский язык (Чечня);
- чувашский язык (Чувашия);
- эрзянский язык (Мордовия);
- якутский язык (Якутия);
- языки Дагестана.



В число официальных языков РФ входят следующие:

- бурятский язык (Агинский Бурятский округ Забайкальского края). Бурятский язык может использоваться наряду с русским согласно уставу края [Устав Забайкальского края, ст.108];
- вепсский (Карелия). Может использоваться органами местного самоуправления [Закон Республики Карелия о государственной поддержке карельского, вепсского и финского языков в Республике Карелия, ст.8, п.1];
- долганский (Якутия). Признаётся местным официальным языком в местах проживания этого народа и используется наравне с государственными [Закон Республики Саха (Якутия) «О языках в Республике Саха», гл.1, ст.6];
- казахский (Республика Алтай). Используется в официальных сферах общения в местах компактного проживания его носителей [Закон Республики Алтай «О языках», гл. 1, ст.4];
- карельский (Карелия). Может использоваться органами местного самоуправления [Закон Республики Карелия о государственной поддержке карельского, вепсского и финского языков в Республике Карелия, ст.8, п.1];
- коми-пермяцкий (Коми-Пермяцкий округ Пермского края). Может использоваться в официальных сферах общения [Устав Пермского края, ст.42];
- мансийский (Ханты-Мансийский АО). Обеспечивается право на использование языков коренных малочисленных народов в официальном делопроизводстве [Закон о языках коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территориях ХМАО];
- ненецкий:
  1. Ненецкий АО. Признаётся официальным в местах проживания ненцев (с января 2013 года) (Собрание депутатов НАО приняло в первом чтении законопроект об официальном статусе ненецкого языка);
  2. Ханты-Мансийский АО. Обеспечивается право на использование языков коренных малочисленных народов в официальном делопроизводстве (Закон о языках коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территориях ХМАО);
  3. Ямало-Ненецкий АО. Может использоваться в официальном делопроизводстве в местах традиционного проживания коренных малочисленных народов Севера (Закон о

- родных языках малочисленных народов Севера на территории Ямало-Ненецкого округа);
- селькупский (Ямало-Ненецкий АО). Может использоваться в официальном делопроизводстве в местах традиционного проживания коренных малочисленных народов Севера (Закон о родных языках малочисленных народов Севера на территории Ямало-Ненецкого округа);
  - чукотский (Якутия). Признаётся официальным языком в местах проживания этого народа и используется наравне с государственными (Закон Республики Саха (Якутия) «О языках в Республике Саха», гл.1, ст.6);
  - финский:
    1. Карелия. Может использоваться органами местного самоуправления [Закон Республики Карелия о государственной поддержке карельского, вепсского и финского языков в Республике Карелия, ст.8, п.1];
    2. Ханты-Мансийский АО. Обеспечивается право на использование языков коренных малочисленных народов в официальном делопроизводстве [Закон о языках коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территориях ХМАО];
    3. Ямало-Ненецкий АО. Может использоваться в официальном делопроизводстве в местах традиционного проживания коренных малочисленных народов Севера [Закон о родных языках малочисленных народов Севера на территории Ямало-Ненецкого округа];
  - эвенкийский (Якутия). Признаётся местным официальным языком в местах проживания этого народа и используется наравне с государственными [Закон Республики Саха (Якутия) «О языках в Республике Саха», гл.1, ст.6];
  - юкагирский (Якутия). Признаётся местным официальным языком в местах проживания этого народа и используется наравне с государственными [Закон Республики Саха (Якутия) «О языках в Республике Саха», гл.1, ст.6].

Следует отметить, что государственный или официальный язык не может устанавливаться произвольно, для этого он должен отвечать ряду требований:

- кодифицированность – наличие литературной нормы, функциональных стилей, развитой лексической системы;
- письменная форма (письменность);
- функциональность – выполнение не менее 20 функций в сфере общественных отношений.

Следует подчеркнуть, что только мировые языки способны выполнять все социальные функции. Каждый национальный язык не обязательно должен выполнять их в полном объеме, он зачастую и не может отвечать всем социолингвистическим потребностям общества, что в первую очередь относится к странам, недавно получившим независимость, поэтому в мире широко распространена практика использования в качестве официального языка бывшей метрополии, например, в Индия, на Филиппинах, в Малайзии, государствах Африки, Латинской Америки и др.

Аналогичные процессы мы видим и на территории стран постсоветского пространства, поэтому в ряде новых независимых государств русский язык получил статус официального или регионального. Так, русский язык считается официальным языком государственных учреждений в следующих государствах: Казахстан, Киргизия (Закон об официальном языке Кыргызской республики, 2000), Абхазия, Южная Осетия.

В этом смысле показательна ситуация в Казахстане. Министр образования и науки РК Ж.Туймебаев на вопрос о переводе делопроизводства на казахский язык с 2010 года ответил: «**Вся официальная документация у нас ведётся на государственном казахском и **межнациональном русском** языках. Никакого вытеснения не предполагается. Об этом недавно заявил и президент Нурсултан Назарбаев. Он также подтвердил, что русский будет сохранять все **функции языка межнационального общения**. Я поэтому подчёркиваю: слухи и предположения о каком-то вытеснении русского языка неверны**» [<http://demoscope.ru/weekly/2010>].

Таким образом, использование русского языка в качестве государственного/официального ориентировано как на носителей русского языка, так и на носителей языков народов в субъектах Российской Федерации (билингвов и монолингвов).

## ГЛАВА 3

### Русский язык как язык межнационального общения

Статус **языка межнационального общения**, как уже отмечалось выше, по сути, является социолингвистическим, а не юридическим. С лингвистической точки зрения, язык межнационального общения – это язык-посредник, используемый населением многонационального государства для взаимного общения. С правовой точки зрения, язык межнационального общения – понятие, употребляемое по отношению к языку, который используется гражданами различных национальностей, для удовлетворения своих коммуникативных потребностей в пределах данного государства. Часто в качестве языка межнационального общения выступает государственный или официальный язык, но может быть и иначе. Например, согласно Конституции Республики Таджикистан, государственным языком является таджикский, однако языком межнационального общения остается русский.

Функции языка межнационального общения русский язык выполнял в СССР до 1991 года и одновременно де-факто являлся государственным языком. В настоящее время в странах СНГ значительную часть населения составляют русские и русскоязычные (билингвы), поэтому русский язык де-факто выступает в функции языка межнационального общения. Например, по данным социологического исследования Института Гэллага (Gallup, Inc), на постсоветском пространстве русский язык выбрали для заполнения анкеты при проведении опроса:

- 92% населения в Белоруссии,
- 83% на Украине,
- 68% в Казахстане и
- 38% в Киргизии [<http://www.gallup.com>].

Таким образом, вопрос о юридическом статусе русского языка остается открытым. В законодательствах стран СНГ в качестве государственных обозначены языки титульных наций, но вопрос о повышении/понижении статуса русского языка в том или ином государстве периодически ставится на уровне органов государственной власти (Украина, Таджикистан), на референдумах (Южная Осетия, Латвия), а также регулярно обсуждается в СМИ (Казахстан, Молдова).

Актуальность данной проблемы несомненна для авторитетных европейских и российских научных центров, которые проводят социологические исследования, отражающие мнение и ожидания населения в отношении русского языка и потребности в его изучении.

Приведем в качестве примера данные фонда «Наследие Евразии» (2008). В центре внимания оказываются следующие вопросы:

- владение русским языком;
- практика его использования;
- желание изучать русский язык;
- включенность в русскоязычное информационное пространство.

Результатом исследования стало создание «странового профиля» отношения к русскому языку на базе двух основных факторов:

- распространенность в странах русского языка,
- потребность в его изучении.

Определились три типа профиля, в соответствии с которым страны распределились по следующим группам:

Таблица 3.1

I «страновой профиль»	II «страновой профиль»	III «страновой профиль»
Белоруссия	Азербайджан	Армения
Казахстан	Грузия	Киргизия
Украина	Латвия	Молдова
	Литва	Таджикистан
	Эстония	Узбекистан

Данные приведенные в таблице отражают отмеченные выше два фактора в их взаимодействии. Первая группа стран характеризуется высокой распространенностью русского языка, что обуславливает отсутствие потребности в его изучении. Вторую группу стран отличает низкая распространенность русского языка и отсутствие необходимости его изучения. Третья группа стран выделяется высокой потребностью в изучения русского языка.

Представим более подробно данные по странам **СНГ** и **Прибалтики**.

В первой группе значительная часть населения владеет русским языком, использует его в сферах общения, читает прессу и книги на русском языке. При этом **население** этих стран **не испытывает потребности в повышении уровня владения русским языком, поскольку владеет им в достаточной степени** [<http://demoscope.ru/weekly/2008>]. **Белоруссия**, являясь членом Союзного государства, Таможенного союза и образованного в 2015 году Евразийского Союза, объективно показывает самые высокие результаты: практически

все население республики владеет русским языком и значительная его часть считает себя билингвами.

В **Казахстане** на настоящий момент проживает около 5 млн. русских (свыше четверти всего населения), однако русским языком владеет более 84,4% населения; самая большая русскоязычная диаспора в мире. В стране в качестве условия укрепления общественного согласия и повышения конкурентоспособности государства осуществляется **культурный проект «Триединство языков»**: «Два языка из трех – это мировые/интернациональные языки со всеми атрибутами и следствиями, связанными с этим статусом: русский, имеющий в Казахстане достаточно устойчивые позиции, и английский – язык успешной интеграции в мировую экономику и науку» [Сулейменова 2011:36–37].

В «Государственной программе функционирования языков на 2001–2010 годы» подчеркивается необходимость сохранения уровня владения русским языком как конкурентного преимущества казахстанцев (к 2020 году – 90% населения) и выдвигается требование «наряду с государственным и русским языками» «решать вопросы обучения государственных служащих английскому языку» (к 2014 году – 10%, к 2017 году – 15%, к 2020 году – 20%), «доля населения, владеющего тремя языками (государственным, русским и английским) (к 2014 году – 10%, к 2017 году – 17%, к 2020 году – до 15%)» [Сулейменова 2011:37].

В странах второй группы русский язык вытеснен титульным из основных сфер общения, при этом те, кто не знает русского языка или может на нем только объясниться, составляют около половины населения. При этом оно не проявляет желания изучать русский язык, и большинство поддерживает мнение, что статус русского языка не следует повышать. Таким образом, **достаточно низкий уровень владения русским языком устраивает жителей этих государств** [<http://demoscope.ru/weekly/2008/0329>].

В странах Прибалтики русский язык выполняет функции языка межнационального общения. По данным департамента статистики, в **Литве** русским языком свободно владеет две трети населения. В **Латвии и Эстонии** нет оснований квалифицировать статус русского языка как языка межнационального общения в силу большого количества русскоязычных (более четверти населения стран), а титульные нации по определенным политическим причинам не испытывают потребности в изучении русского языка.

В **Азербайджане** в целом ситуация с русским языком отличается от Прибалтики тем, что в прибалтийских странах предпочтение отдается английскому языку, а в Азербайджане – турецкому. Это

обусловлено экстралингвистическими факторами: наличием общей границы Азербайджана и Турции и взаимными экономическими интересами. Вместе с тем тенденция не так однозначна. По данным фонда «Наследие Евразии», количество студентов, получающих образование в российских вузах, с каждым годом растет, и соответственно в столице Азербайджана (г.Баку) увеличивается количество желающих изучать русский язык, что пока на общем фоне сказывается незначительно [<http://demoscope.ru/weekly/2008>].

В **Грузии** русский язык считается ведущим иностранным языком, о чем свидетельствует проведенный в марте 2012 года в г.Тбилиси социологический опрос, в котором приняли участие 400 совершеннолетних жителей города:

- 96% владеют русским языком, из них 36% – на уровне носителей языка (С<sub>2</sub>);
- 29% – на хорошем уровне (В<sub>2</sub>);
- 28% – на среднем уровне (В<sub>1</sub>);
- 3% – на элементарном уровне (А<sub>1</sub>);
- только 4% не знают русского языка.

Несмотря на то что языковая политика страны нацелена на замену русского языка английским, только 7% владеют им на уровне С<sub>2</sub>, 13% – на уровне В<sub>2</sub>, 28% – на уровне В<sub>1</sub> и 17% – на уровне А<sub>1</sub>, 34% – не владеют английским языком. Другими иностранными языками (французский, итальянский, испанский, турецкий) не владеют от 85% до 95% респондентов [<http://www.postsovet.ru>].

Третью группу стран составляют **Армения, Киргизия, Молдова, Таджикистан, Узбекистан**. Здесь наблюдается сравнительно высокая потребность в русском языке. Однако тенденции различны: если в Киргизии 96% населения владеют русским языком, в Молдове выделяются русскоязычные регионы (**Гагаузия, Приднестровье**), то в Армении и Таджикистане взрослое население можно считать билингвальным (свободно владеет русским и родным языками), а молодое поколение в большинстве своем монолингвально, но при этом наблюдается повышение интереса к русскому языку, обусловленное социальными и экономическими перспективами.

В **Таджикистане** это во многом связано со статусом русского языка как межнационального, что требует публикации законопроектов на двух языках. Отметим тот факт, что вся официальная деловая корреспонденция органов государственной власти ведется на таджикском языке, а научная деятельность в силу отсутствия метаязыка науки – на русском.

В **Узбекистане** для 15% населения русский язык является родным (русские, украинцы, белорусы); 35% составляют русскоязыч-

ные представители других национальностей: русскоязычные узбеки, татары, корейцы, армяне, казахи, киргизы, турки, евреи, грузины и другие; 30–40% населения – билингвы.

Закон Узбекистана «О государственном языке», (1989) определяет юридический статус узбекского языка как государственного, а русского – как языка межнационального общения, в новых редакциях Закона (1995, 2004) русский язык не имеет юридического статуса.

В заключение отметим, что результаты многочисленных социологических исследований позволяют достоверно утверждать, что в странах СНГ и Прибалтики русский язык продолжает функционировать (хотя и в сильно урезанном виде) во всех сферах жизни и деятельности: в органах государственной власти, делопроизводстве, в образовании, науке, культуре, в СМИ и др. областях [подробно см. <http://demoscope.ru/weekly/2008/0329>].

Особенно показательным является использование русского языка в Интернет-пространстве, которое в странах бывшего СССР остается преимущественно русскоязычным. Например, русскоязычные сайты доминируют:

- в украинском сегменте Интернета, где 80% запросов делается на русском языке;
- в казахстанском сегменте – 90% сайтов русскоязычные;
- в Таджикистане доступ в Интернет имеет примерно 1,8 млн. пользователей (96% запросов на русском языке);
- в Азербайджане – три четверти запросов на русском языке;
- в странах Прибалтики самым крупным и авторитетным является русский Интернет-портал DELFI<sup>4</sup>.

Таким образом, русский язык продолжает играть важную роль на всем постсоветском пространстве, оставаясь языком межнационального общения народов бывшего СССР, выполняя при этом наднациональную функцию транслятора культурных и научных знаний.

---

4) Подробнее см. Арефьев 2012.



## ГЛАВА 4

### Русский язык как язык национального меньшинства

Термин «**язык национального меньшинства**» используется в документах Российской Федерации, а в законодательных актах стран Европейского Союза приняты другие термины, обозначенные в «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств» (Страсбург, 5 ноября 1992 года):

«а) “**региональные языки** или **языки меньшинств**” означают языки, которые традиционно используются на данной территории государства жителями этого государства, представляющими собой группу, численно меньшую, чем остальное население государства, и отличаются от официального языка (языков) этого государства.

Они не включают в себя ни диалекты официального языка (языков) этого государства, ни языки мигрантов;

б) “**территория**, на которой используется региональный язык или язык меньшинства” означает географический район, в котором упомянутый язык является средством общения части населения, что является основанием для принятия различных мер по защите и развитию, предусмотренных настоящей Хартией;

с) “**нетерриториальные языки**” означают языки, используемые жителями государства, которые отличаются от языка или языков остального населения государства, но которые, несмотря на традиционное использование на территории государства, не могут связываться с каким-либо его определенным районом» [Хартия..., часть 1, статья 1].

Данные термины обозначают основные понятия европейской концепции мультикультурализма, основополагающим принципом которого является следующий: «значение и многообразие культурных ценностей каждой общины будут всегда определяющими при предоставлении услуг [государства] в той мере, в какой это не входит в противоречие с глубинными интересами индивида» [Четверикова 2005: 73]. Обязательства по сохранению национальной идентичности региональных меньшинств подтверждены в «Парижской хартии для новой Европы» (1990): «...мир, справедливость, стабильность и демократия требует того, чтобы этническая, культурная, языковая и религиозная самобытность национальных меньшинств была защищена и чтобы создавались условия для поощрения этой самобытности <...> права лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам должны полностью уважаться как часть всеобщих прав человека» [Парижская хартия 1990: 10–11].

По своей сути, как отмечает В.А.Тишков, мультикультурализм представляет собой «политику поддержки меньшинств»: «Это – давний и апробированный путь. По нему многие десятилетия шел Советский Союз, по нему идут многие страны, и суть его в том, что государство старается обеспечить права и возможности малым группам во имя развития «этнической периферии» и сохранения целостности страны» [Тишков 2012: 15]. В то же время «XXI век будет «веком большинства», но не в ущерб меньшинствам, а в зачет их интересов и озабоченностей», так как «обновленная политика интеграции не может снять с повестки фактор большинства» [Тишков 2012: 15].

В Российской Федерации статус языков устанавливается в местах компактного проживания носителей законодательствами республик: Башкортостан, Марий Эл, Татарстан, Удмуртия, Хакасия, а также Чукотского АО.

На постсоветском пространстве и в странах дальнего зарубежья (по отношению к русскоязычным диаспорам) понятие языка национального меньшинства и соответствующий юридический/социолингвистический статус не получили к настоящему моменту должного осмысления и, следовательно, не имеют практики законодательного оформления (за исключением Республики Армения).

К сожалению, наблюдается смешение понятий и статуса также и в российских исследованиях, посвященных изучению языковой ситуации. В качестве примера приведем данные из доклада «Русский язык в мире» Департамента информации и печати Министерства иностранных дел РФ [<http://www.gramota.ru>].

Согласно представленному докладу, термин «язык национального меньшинства» употребляется по отношению к Армении, Грузии, Литве, Узбекистану, Украине и Эстонии. При этом подчеркивается, что отмеченный статус русского языка «законодательно не регламентируется», за исключением Украины: «Закон о ратификации Европейской хартии, июнь 2003». Но если статус «законодательно не регламентируется», то речь идет не о юридическом, а о социолингвистическом статусе языка<sup>5</sup>.

Приходится констатировать, что на настоящий момент в работах по данной теме продолжается смешение понятий юридического и социолингвистического статусов языка: «Из стран дальнего зарубежья русский язык имеет статус регионального или языка национального меньшинства в Польше, Румынии, Хорватии и Финляндии» [Арефьев 2014: 34].

---

5) См. Главу 1.

Таблица 4.1

**Государственные языки и статус русского языка  
в СНГ и странах Балтии**

<b>Страна</b>	<b>Государственный язык</b>	<b>Статус русского языка</b>	<b>Закон о статусе русского языка</b>
Азербайджан	азербайджанский	язык межнационального общения	Законодательно не регламентируется
Армения	армянский	язык национального меньшинства	Законодательно не регламентируется
Белоруссия	белорусский, русский	государственный язык	Референдум 1995 года
Грузия	грузинский	язык национального меньшинства	Законодательно не регламентируется
Казахстан	казахский	официальный язык	Конституция, 30 августа 1995
Киргизия	киргизский	официальный язык, язык межнационального общения	Конституция, февраль 2003
Латвия	латвийский	иностраннный	Законодательно не регламентируется
Литва	литовский	язык национального меньшинства	Законодательно не регламентируется
Молдавия	молдавский	официальный язык, язык межнационального общения	Законодательно не регламентируется
Таджикистан	таджикский	язык межнационального общения	Конституция
Туркмения	туркменский	язык межнационального общения	Конституция и Закон о языке 1990
Узбекистан	узбекский	язык национального меньшинства	Законодательно не регламентируется
Украина	украинский	язык национального меньшинства	Закон о ратификации Европейской Хартии, июнь 2003
Эстония	эстонский	язык национального меньшинства	Законодательно не регламентируется
Россия	русский	государственный язык	Конституция РФ

Со своей стороны подчеркнем, что в Европе русский язык не имеет никакого юридического статуса, что связано в первую очередь с тем, что русскоязычные диаспоры не получили статуса националь-

ных меньшинств. В качестве примера приведем Финляндию, которая входила в состав Российской империи, получила государственность как Великое княжество Финляндское в 1809 году, а независимость – в 1917 году. Как отмечает Е.А.Протасова, «финские ученые (например, Lahteenmaki, Poyhonen 2014) озабочены вопросами придания русскому языку иного статуса, чем иностранный язык и язык иммигрантов. Пока он не является языком меньшинства, что не позволяет получать на его развитие дополнительные субсидии. Возможно, ситуация изменится после декабря 2017 г., когда исполнится 100 лет независимости Финляндии, что позволит русскоязычному меньшинству – коренным жителям Финляндии – получить особые права. Остальным русскоязычным, которых сейчас в Финляндии более 70 тысяч, может быть, удастся присоединиться к этой группе населения» [Протасова 2014: 174].

Не менее характерна современная языковая ситуация в странах Прибалтики. Вопрос о придании юридического статуса русскому языку не является предметом рассмотрения в законодательных органах этих государств, где представители русскоязычного населения получили «особый» статус «негражданина». Следует напомнить, что латышский, литовский, эстонский языки обрели юридический статус лишь в СССР, как объект лингвистических исследований они стали изучаться, а затем использоваться в качестве языков обучения только в Российской империи, и, таким образом, национальные системы образования в странах Прибалтики ведут свою историю только начиная с XIX века<sup>6</sup>.

В настоящее время в России действует Федеральный Закон «О государственной политике РФ в отношении соотечественников за рубежом» (от 24.05.1999 г. №99-ФЗ), согласно которому осуществляется поддержка русскоязычных диаспор, что предполагает:

- сохранение и развитие культурного наследия и языка;
- обеспечение равного доступа к образованию на родном языке (Статья 17).

Как подчеркивает В.П.Иванов, «Российская Федерация исходит из того, что соотечественники должны иметь свободу выбора, страну проживания и гражданства, причем страны их постоянного проживания несут ответственность за обеспечение всего комплекса гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав этих лиц» [Иванов 2013: 42].

Мониторинг языковой ситуации проводят различные государственные и общественные организации в России и за рубежом, что

---

6) См. Часть II.

включает прежде всего изучение условий функционирования русского языка и определение его перспективы в каждой конкретной стране. Социолингвистические исследования в основе своей учитывают следующие параметры:

1. характеристика пользователей;
2. сферы употребления русского языка:
  - 2.1. государственное управление,
  - 2.2. делопроизводство,
  - 2.3. профессиональное общение,
  - 2.4. общественно-политическая деятельность,
  - 2.5. СМИ,
  - 2.6. социальная сфера: образование, здравоохранение, сфера услуг,
  - 2.7. бытовая сфера;
3. степень интенсивности использования русского языка в ситуации официального двуязычия, а также как языка межнационального общения и мирового/глобального;
4. мотивация изучения русского языка;
5. условия и формы изучения русского языка, предоставляемые носителям и различным категориям пользователей.

Рассмотрим далее функционирование русского языка как языка национального меньшинства на постсоветском пространстве и в странах дальнего зарубежья с компактным проживанием русскоязычного населения.

#### ***4.1. Русский язык как язык национального меньшинства на постсоветском пространстве***

По статистике, в настоящее время русский язык является родным для 26,4 млн. человек из стран СНГ и Прибалтики, то есть бывшего СССР. Следует подчеркнуть, что русскоязычные диаспоры имеют официальный статус национального меньшинства не во всех новых независимых государствах, что объясняется разными причинами. В связи с тем, что Латвия, Литва и Эстония вошли в состав Европейского Союза, страны которого традиционно относятся к дальнему зарубежью, языковая ситуация в Прибалтике рассматривается в следующем параграфе данной главы, несмотря на то, что эти страны также являются частью постсоветского пространства.

Статус русского языка как языка национального меньшинства отмечается де-юре только в Республике Армения, а в других странах ближнего зарубежья – де-факто.

**В Республике Армения** в настоящее время проживает порядка 12 тыс. этнических русских, при этом 13% населения Армении счита-

ет русский язык родным (по данным социологического опроса 2005 года).

Функционирование русского языка законодательно закреплено на основании адаптированной для условий страны версии «Европейской хартии» (принята 05.11.1992, вступила в силу 01.01.2006): «Армения обязуется содействовать, посредством принятия надлежащих мер, взаимопониманию между языковыми группами страны, в частности, включать уважение, понимание и терпимость в отношении русского языка в число задач образования и обучения в своей стране, и поощрять средства массовой информации к достижению той же цели» [<http://conventions.coe.int>].

В соответствии с положениями этой конвенции в Республике Армения в отношении русского языка осуществляется политика на основе следующих принципов:

- признание русского языка в качестве *выразителя культурного богатства*;
- учет географической сферы распространения русского языка для обеспечения того, чтобы существующее или новое административное деление не создавало препятствий *развитию русского языка*;
- необходимость активных действий по *поддержке русского языка* в целях его сохранения [<http://conventions.coe.int>].

Подписывая Европейскую хартию, государство взяло на себя обязательства использовать русский язык в области судопроизводства (в частности, обеспечить доступность текстов законодательных актов на русском языке), государственного управления и администрирования, экономической и общественной жизни [<http://conventions.coe.int>].

Следует отметить, что в Армении снято ограничение по времени на передачи и трансляцию фильмов, идущих на языке меньшинств. В соответствии с европейской конвенцией государство обязуется:

- принимать соответствующие меры для того, чтобы общественные структуры телерадиовещания предусматривали наличие программ на русском языке;
- поощрять и/или содействовать вещанию на регулярной основе частных радиопрограмм на русском языке;
- поощрять и/или содействовать вещанию на регулярной основе частных телевизионных программ на русском языке;
- поощрять и/или содействовать созданию и/или поддержке по крайней мере одной газеты на русском языке [<http://conventions.coe.int>].

В области культуры Армения взяла на себя следующие обязательства: «при условии, что число лиц, пользующихся русским язы-

ком, оправдывает это, разрешать, поощрять и/или способствовать проведению культурных мероприятий, а в культурной политике за рубежом обязуется отводить соответствующее место русскому языку и русской культуре» [<http://conventions.coe.int>].

Со своей стороны считаем необходимым отметить, что в настоящее время население Армении не приемлет русский язык в качестве иностранного, в связи с этим в обществе становится очень актуальным вопрос о повышении статуса русского языка. Этому способствуют не только наличие научной школы русистики и методики, но и вступление страны в ЕАЭС в 2015 году.

На **Украине** около 8,5 млн. жителей считают себя русскими, а 14 млн. считают русский язык родным. Приведем данные социологических опросов 2015 года (жители Донецкой и Луганской областей в опросе не принимали участия):

**Русский язык родным** назвали:

- Харьков – 84% жителей;
- Одесса – 78%;
- Николаев – 71%;
- Запорожье – 66%;
- Херсон – 62%;
- Днепропетровск – 58%;
- Киев – 32%;
- Чернигов – 41%;
- Сумы – 27%;
- Кировоград – 26%.

**Двуязычными (билингвами)** себя считают:

- Киев – 40%;
- Сумы – 51%;
- Кировоград – 49%;
- Запорожье – 30%;
- Херсон – 25%;
- Николаев – 23%;
- Одесса – 15%;
- Харьков – 11%.

В западно-украинских городах родным языком, используемым в быту, назвали украинский 92–97% жителей, а в Тернополе русский в качестве родного не выбрал никто [[www.eadaily.com/news/2015/05/27](http://www.eadaily.com/news/2015/05/27)].

В 2012 году на основе «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств» на Украине был принят Закон «Об основах государственной языковой политики» (№5029-VI) по отношению к **18 языкам**:

- русский,
- белорусский,
- болгарский,
- армянский,
- гагаузский,
- идиш,
- крымско-татарский,
- молдавский,
- немецкий,
- новогреческий,
- польский,
- ромский (цыганский),
- румынский,
- словацкий,
- венгерский,
- русинский,
- караимский,
- крымчакский.

В соответствии с данным законом русский язык получил статус регионального в Одессе, Севастополе, Харькове, Николаеве, Херсоне, а также в Одесской, Донецкой, Запорожской, Херсонской, Луганской, Днепропетровской и Харьковской областях. Закон предусматривал, что акты высших органов власти принимаются на украинском и официально публикуются на государственном и русском языках.

Следует подчеркнуть, что на Украине русский язык является языком не русскоязычной диаспоры, а значительной части населения, которая представляет собой носителей русского языка. С лингвистической точки зрения, это население можно отнести к титульной нации, которая и определяет социолингвистический статус русского языка как общенациональный (см. табл.1).

Однако данное обстоятельство, а также наличие историко-культурной общности русского и украинского языков не были учтены при разработке Закона «О языках Украины» и русский язык де-юре был приравнен к языкам, которые имеют самое низкое количество носителей, например, караимскому, ромскому, русинскому и др. Именно это обстоятельство, не в последнюю очередь, способствовало созданию трудностей для ратификации данного закона и, в конечном счете, позволило 23 февраля 2014 года отменить закон «О государственной языковой политике», определявший порядок функционирования русского и других негосударственных языков на территории страны.



Как уже отмечалось, русский язык как язык национального меньшинства де-факто функционирует на всей территории постсоветского пространства: издаются русскоязычные газеты, журналы, транслируются каналы российского телевидения (например, телекомпания «Мир»), Интернет, среднее и высшее образование с русским языком обучения. Представим некоторые данные.

**В Молдове** русских 202 тыс. человек (2004), действует реальное двуязычие, чему немало поспособствовал Базовый политический договор «О дружбе и сотрудничестве» между Молдовой и Россией (2001). Интересен тот факт, что миссия ОБСЕ в Молдове в 1993 году констатировала, что русский язык – «единственный язык, который понимают и на котором говорят большинство жителей» в отдельных районах на юге и севере страны.

### **Закавказье**

**В Азербайджане** русских 144 тыс. человек. Русский язык не имеет юридического статуса, азербайджанская графика переведена на латиницу, что автоматически вызвало ограничение сферы функционирования русского языка, однако двуязычие и система образования на русском языке действуют, что обусловлено, не в последнюю очередь, интересами азербайджанской диаспоры в России.

**В Грузии** русских около 68 тыс. человек. Произошло сужение русскоязычного пространства, резко сократилось издание книг на русском языке, ограничены возможности получения образования на русском языке. Это вызвано официальной позицией Грузии, которая заключается в том, что финансирование данной сферы должна осуществлять Российская Федерация. Тем не менее большинство населения владеет русским языком или понимает его, а отсутствие юридического статуса русского языка в Грузии не сопровождается отрицанием значимости русской культуры и российско-грузинских культурных связей.

**В Средней Азии** функционирование русского языка является залогом экономических отношений с Российской Федерацией и в этом смысле русский язык выдерживает конкуренцию с английским в официальной сфере. Главный мотив использования русского языка в социальной сфере – это возможность получить качественное образование только на русском языке. В большинстве среднеазиатских республик отмечается двуязычие, что связано с сохранением достаточно больших русскоязычных диаспор.

**В Узбекистане** русскоязычная диаспора одна из самых многочисленных: более 100 национальностей, этнических русских 620 тыс. человек (2005). Общее количество относительно свободно вла-

деющих разговорным русским языком в Узбекистане составляет около 13 миллионов человек или примерно 50% населения (в крупных городах до 55–60%, в районных центрах и кишлаках – до 20–25%). [<http://www.rulit.org>].

По данным портала «Фергана.Ру», реформа 1993 года по переводу узбекского языка с кириллицы на латиницу принесла следующие результаты:

- неграмотность части населения (в связи с этим кириллица используется наравне с латиницей);
- в библиотеках уничтожено большое количество литературы на русском, таджикском и узбекском языках;
- русский язык выдерживает конкуренцию с английским и узбекским языками: высшее образование доступно только на русском языке.

В **Туркменистане** русских 142 тыс. человек. С 1996 года проводится политика триязычия: туркменский, русский, английский языки. Русский язык, несмотря на отсутствие юридического статуса, востребован как русскоязычными, так и населением титульной нации.

Особенностью русскоязычных диаспор в Средней Азии является то, что их составляют не только этнические русские, но и представители других национальностей бывшего СССР, для которых родным языком является русский.

Таким образом, на постсоветском пространстве юридический статус языка национального меньшинства к настоящему моменту не получил законодательной оформленности в большинстве стран. Перспективы русского языка в этом качестве не рассматриваются населением как приоритетные в связи с тем, что русский язык успешно выдерживает конкуренцию с английским (в силу отсутствия англоязычной среды) и постсоветское пространство находится де-факто в зоне его влияния.

С позиции **психолингвистической квалификации** носителя/пользователя на постсоветском пространстве отмечается следующие категории:

- РКР – русский язык как родной (*носители языка*);
- РКН – русский язык как неродной (*билингвы*);
- РКИ – русский язык как иностранный (*монолингвы*).

#### **4.2. Русский язык как язык национального меньшинства в русскоязычных диаспорах дальнего зарубежья**

В современных европейских странах существует стратегия развития национальных языков и языка титульной нации, которые базируются либо на основании Европейской хартии (например, Фран-

ция), либо на основе национального законодательства (например, Финляндия). В других странах действуют только национальные законы.

Русские имеют статус автохронного национального меньшинства в Румынии, Чехии и Словакии. В то же время единственной территорией Евросоюза, где реально существует национально-русское двуязычие, является Прибалтика. Но несмотря на это русские не относятся к категории регионального меньшинства, а русский язык, хотя данные страны и приняли Европейскую Хартию, не имеет статуса языка национального меньшинства, так как титульные нации выступают против придания русскому языку статуса второго государственного. Однако в странах Прибалтики имеются русскоязычные СМИ, общественные организации, школы с русским языком обучения.

Русскоязычные Прибалтики относятся к категории соотечественников РФ. Этот статус дает право получать высшее образование в российских вузах и участвовать в государственной программе Российской Федерации по переселению.

В **Латвии** численность русскоязычных составляет 620 тыс. человек, т.е. 35% населения страны; русским языком владеет 94,4% населения страны, поэтому, как отмечают официальные источники, «в 70% случаев латыши в публичном пространстве могут обойтись без латышского языка» [<http://russian7.ru/2015>], хотя почти 600 тыс. русскоязычных являются негражданами. В 1997 году принят закон «О государственном языке», что ограничило употребление русского языка в сфере образования, в административной области и др. На этом политическом фоне отношение к русскому языку в стране неоднозначное. С одной стороны, членство в Евросоюзе требует равноправия всех наций и языков, и в связи с этим русскоязычное население требует признания русского языка вторым государственным. С другой стороны, 75% населения (неграждане не имеют права участвовать в референдуме) высказались против этого на референдуме 2012 года.

Следует отметить, что в стране действуют общественные русскоязычные организации, а также «Латвийское общество преподавателей русского языка и литературы» и «Латвийское общество русской культуры», работает русскоязычная Балтийская академия. Основные области компактного проживания – столица Рига (50% населения) и крупные города страны [<http://russian7.ru/2015>].

В **Эстонии** русских 324 тыс. (2013) 24,8% населения, из них 197 тыс. «лица без гражданства». В Таллине соотношение эстоноязычных и русскоязычных граждан – 50,4% и 46,6% соответственно

[данные по состоянию на 1 января 2012 года. «Таллин в цифрах»]; действует Закон «О государственном языке» (1995); принят закон о культурной автономии национальных меньшинств, под который подпадет только 47,43% русских, имеющих статус гражданина Эстонии. Примерно 30% населения Эстонии (1 311 870 чел. по данным на 01.01.2014) называют русский язык родным.

Области компактного проживания: северо-восток страны и крупные города – Таллин (56% или 14460 чел.), Тарту (81,9% или 14191 чел.), Нарва (97%), а также Причудский район, где проживают старообрядцы, переселившиеся туда в XVII–XIX веках.

В **Литве**, по статистике 2001 года, русских проживало 220 тыс., по данным переписи населения 2011 года, русских – 5,8% населения Литвы, поляков – 6,6%.

По данным Департамента Литвы 2011 года, русским языком в разной степени владеет 63% населения:

- литовцев 64%;
- поляков 79%;
- русскоязычные монолингвы – 7,18%;
- билингвы (литовский/ русский/, польский/русский, белорусский/русский) – 73% [Лихачева 2014:632].

В русских школах учатся не только русские, но и поляки и белорусы. Высшее образование на русском языке можно получить в Вильнюсском и в Шауляйском университетах по специальности «Русский язык и литература». В 1995 году принят Закон «О государственном языке», исключающий русский язык из официальной сферы, однако законодательство не ограничивает печатные, электронные СМИ и телевидение. В Литве выходит достаточное количество республиканских изданий на русском языке в местах компактного проживания русскоязычных.

Приведем данные о русскоязычных диаспорах **дальнего зарубежья**. Общая численность приближается к 7,5 млн. человек, из них в ЕС – 6 млн. человек. Однако по другим данным – от 10 до 20 миллионов [<http://www.nashi.bg>].

Русские общины имеют:

– «русские школы» в рамках программы дополнительного образования;

– русскоязычные СМИ (Интернет-порталы, печатные СМИ, телевидение): Всемирная ассоциация русской прессы, «Международное объединение русскоязычных вещателей» (74 радиостанции из 29 стран мира и др.), русскоязычная общественная организация «Медиасоюз»;

– русскоязычные издательства, например, «Русская лавка» (Финляндия);

– общественные организации, например, Гражданское общество «Русская диаспора в Чешской республике», Союз русских в Словакии, Союз эмигрантов имени Софьи Демидовой в Греции, «Русская Германия», «Русская Франция» и др.

В настоящее время крупнейшие диаспоры проживают в Германии, в Северной Америке (США/Канада), в Израиле, в Южной Америке (Бразилия/Аргентина), в Евросоюзе (Восточная Европа/Западная Европа).

**Германия** – 3,7 млн. человек (большая часть русские немцы, репатрианты 90-х годов XX века), родной язык – русский. Основные области компактного проживания – Берлин (400 тыс. человек), Гамбург, Штутгарт, Дюссельдорф, Франкфурт-на-Майне, земля Баден-Вюртенберг [<http://russian7.ru/2015>].

### Северная Америка

**США** – свыше 3 млн. человек (русскоязычная диаспора – выходцы из СССР различных национальностей). Например, крупнейшую диаспору США составляют – 600 тыс. человек еврейской национальности г.Бостона. Основные области компактного проживания – Нью-Йорк, Чикаго, Лос-Анджелес, Сан-Франциско, Хьюстон, Миннеаполис, Принстон, штат Винсонсен, штат Калифорния [<http://russian7.ru/2015>].

**Канада** – около 160 тыс. человек (преимущественно этнические украинцы с русским и украинским языками). По официальным данным на 1991 год, русский язык назвали родным от 32 до 35 тысяч канадцев, однако количество рожденных в России/СССР достигает около 100 тысяч человек. Для сравнения: в 1971 году таковых было около 160 тысяч при населении Канады в 21 млн. человек, а в 1951 году – 188 тысяч при населении в 14 млн. человек. [<http://www.canada.ru/imm/russian/>].

**Израиль** – 1,1 млн. человек [<http://russian7.ru/2015>]; второе после арабов национальное меньшинство (25% населения); этнические русскоязычные евреи, из них этнических русских – около 70 тыс. человек. Области компактного проживания: Тель-Авив, Хайфа, сектор Газа.

### Южная Америка

**Бразилия** – 500 тыс. человек [<http://www.russian-club.net>], 5 волн русской эмиграции в XX веке. Области компактного проживания: штат Мату Гроссу – русские эмигранты-староверы; большин-

ство русских эмигрантов отмечается в Сан-Паулу, Рио-де-Жанейро, Рио-Гранде-ду-Сул, Парана, Федеральном Округе, Гоясе, Мату-Гроссу и Пернамбуку.

**Аргентина** – 300 тыс. человек [<http://russian7.ru/2015/>]; потомки русских эмигрантов. Этническая характеристика диаспоры: первая волна – этнические евреи; вторая волна – этнические немцы; третья волна (революция 1905 года) и четвертая волна (гражданская война 1918–1920 гг.) – этнические русские: старообрядцы, казаки; пятая волна (перестройка 1985–90-е годы) – русскоязычные выходцы из СССР различных национальностей. Основные области компактного проживания: Чоэле-Чоэле – старообрядцы, Шварцвальд (пригород Буэнос-Айреса) – казаки.

### **ЕВРОПЕЙСКИЙ СОЮЗ**

#### **Западная Европа («Старый Свет»)**

**Франция** – центр русской эмиграции в XX веке, в настоящее время проживает 550 тыс. человек – результат нескольких волн русской эмиграции. Этническая характеристика: русские, украинцы, белорусы; имеются многочисленные русскоязычные интернет-ресурсы и СМИ (газета «Русский анонс», портал «О Франции по-русски», веб-сайт «Русский Париж» и др.); общественные и политические организации: самая известная – ассоциация «Максим-энд-Ко», представитель французской русскоязычной диаспоры граф П. П. Шереметьев является председателем президиума Международного совета российских соотечественников. Области компактного проживания: Париж, Лион, Ницца и другие крупные города.

**Греция** – один из транзитных центров русской эмиграции в XX веке, в настоящее время по разным данным проживает от 350 тыс. до 600 тыс. русскоязычных. Этническая характеристика: большинство составляют греки-понтийцы (репатрианты из СССР); русские, украинцы, армяне, грузины; имеются церкви, общественные организации, библиотеки, русскоязычные СМИ. Крупнейшие области компактного проживания: Салоники, Афины [<http://www.russian-world.info/>].

**Великобритания** – начиная с XIX века страна предоставляет политическое убежище гражданам России/СССР. В настоящее время проживает около 300 тыс. человек (2005). Этническая характеристика: русские, представители различных национальностей постсоветского пространства, Имеются русскоязычные СМИ: «Pulse UK», «Англия», «Бизнес Курьер», «Достижения» (в Манчестере), «Русский Лондон» («Лондон-Инфо»), «Курьер», «Gazeta.UK». Области

компактного проживания: Лондон, Манчестер и другие крупные города. [<https://ru.wikipedia>].

**Португалия** – 155 тыс. человек (2004). Этническая характеристика: русскоязычные из стран СНГ (в основном украинцы и молдаване). Имеются 6 воскресный школ, 4 русскоязычные газеты, православный храм в Лиссабоне [<http://www.raschet.ru>].

**Испания** – русскоязычная диаспора сформирована поколением 3-ей эмиграционной волны (90-е годы XX века). В настоящее время проживает 60 тыс. человек (2006). Особая группа (1,5 тыс. человек) – русские и «совиспанцы» (репатрианты-испанцы, вывезенные в СССР в период Гражданской войны в Испании в 30-х годах XX века), проживает на севере Испании в стране Басков и Астурия [<http://realtysp.com>]. Этническая характеристика: русскоязычные стран СНГ (украинцы – 39 812 человек, прибалты – 12577: из них литовцы – 11 296 человек, молдаване – 7535 человек, армяне – 4359 человек, грузины – 3236 человек, белорусы – 1932 человека, казахстанцы – 311 человек); средний возраст 30–35 лет. Имеются СМИ, русская православная община г. Мадрида. Области компактного проживания: Каталония – более 16 тыс.; Автономное сообщество Валенсия – 12500 чел.; Андалусия – 11000 чел; Мадрид – 4000 чел; Канарские острова – 2000 чел. [<http://realtysp.com>].

### **Скандинавия**

**Финляндия** – входила в состав Российской империи до 1917 года, в настоящее время проживает 120 тыс. человек, из них 50 тыс. составляют ингерманландцы (этнические русские, проживающие в Финляндии с XIX века), 70 тыс. – иммигранты 90-х годов XX века (выходцы из стран СНГ) [Протасова 2014] и трудовые мигранты со статусом постоянного местожительства. Имеются русскоязычные СМИ, финско-русские школы и многочисленные общественные организации. Области компактного проживания: столица (г.Хельсинки) и регионы Восточной Финляндии.

**Нидерланды** – 50 тыс. человек (2004), из них 37% русские; имеются общественные организации, крупнейшая из которых «Русская Диаспора Королевства Нидерландов»; культурные центры (в каждом городе), русские школы выходного дня (в системе дополнительного образования) [<http://www.alpary.net>].

**Швеция** – по разным данным проживает от 18 тыс. до 150 тыс. человек. Этническая характеристика: русскоязычные выходцы из стран СНГ и Прибалтики. Имеются русскоязычные СМИ, общественные организации [Файвушин 2015].

## Восточная и Южная Европа

**Болгария** – русские являются третьем по счету национальным меньшинством Болгарии, а русскоязычная диаспора – самая многочисленная в стране; статистические данные разнятся: на 01.03.2001 г. русскоязычные граждане Болгарии составляли более 15%, т.е. около 1,2 млн. чел., в 2004 г. – 150 тыс. человек, из них 33,7% – граждане РФ, 8,6% – граждане Украины, 3,3% – мигранты из Армении; общее число русскоязычных среди иностранных (35 600 человек) мигрантов – 50,9% [<http://bolgarskiydom.com>]. Имеются СМИ, общественные организации «потомков в Болгарии» и др. [<http://obolgarii.ru>]. Области компактного проживания: София, Пловдив, Варна и Бургас.

**Сербия** – данные разнятся: 40 тыс. человек (2004), однако, по данным М.Цветковича, этнических русских, сохранивших свою национальную идентичность, проживает 250–300 тыс. человек, что связано с первой волной эмиграции (20-е годы XX века). Области компактного проживания: Белград, Нови-Сад, Белая Церковь, Крагуевац, Ниш и др. [<http://www.russkiymir.ru>].

**Румыния** – русскоязычную диаспору (150 тыс. человек, 2004) составляют русины и липоване, из них 35 тыс., а по неофициальным данным – 100 тыс. липоване, русские раскольники или старообрядцы, получившие убежище по религиозным соображениям в Румынии в XVII веке, в настоящее время большинство из них проживает в уезде Тулча [<http://www.kontorakuka.ru>], имеют юридический статус национального меньшинства (Конституция Румынии, договор «О дружественных отношениях и сотрудничестве между Российской Федерацией и Румынией», 2004). Русскоязычная община имеет своего представителя в Палате Депутатов Парламента Румынии [<http://skachate.ru>].

**Венгрия** – по официальным данным, проживает 20 тыс. русскоязычных (2004), по данным из разных источников – более 300 тыс. человек [<http://www.kontorakuka.ru>]. 70% русскоязычного населения имеют венгерское гражданство [<http://www.eursa.eu>]. Имеются общественные организации, клубы, русскоязычные СМИ (1 газета и 1 журнал). Области компактного проживания: Будапешт, Печ, Пакша, Сегед, Дьер.

**Чехия** – 33 тыс. человек (2013). Русские имеют юридический статус регионального меньшинства (четвертая по численности диаспора) и своего представителя в правительственном совете по национальным меньшинствам. Действуют русские школы, СМИ, более 20 общественных организаций, крупнейшая из которых Гражданское обще-



ство «Русская диаспора в Чешской республике», образованное при поддержке правительства страны и посла РФ А.Л.Федотова. Области компактного проживания: Прага, Карловы Вары и другие крупные города.

**Словакия** – 10 тыс. человек (2004), по данным МИД РФ – 3 000 человек. Русские имеют юридический статус национального меньшинства с 2003 года [<http://www.zvazrusov.sk>]. Этническая характеристика: этнические русские, украинцы, белорусы, татары, армяне, казахи и др. Имеются СМИ, русские школы (существовали до 1953 года, всего было 33 школы), общественные организации, крупнейшая из которых «Союз русских в Словакии» имеющая филиалы в Нитре, Банской Быстрице, Поважской Быстрице, Мартине, Кошицах [<http://www.russkie.org>].

## ТИХООКЕАНСКИЙ РЕГИОН

**Китай** – около 16 тыс. человек. Русские имеют юридический статус национального меньшинства в Синьцзян-Уйгурском автономном районе (СУАР) (8 935 человек). Область компактного проживания города Кульджа (Инин), Чугучак (Тачэн) и Урумчи; на севере провинции Хэйлунцзян и в городском уезде Аргунь-Юци Автономного района Внутренняя Монголия [<https://ru.wikipedia.org>].

## Австралия, Новая Зеландия

**Австралия** – по официальным данным – 15 354 человека (2006), по данным неофициальных источников 20–30 тыс. человек [<http://avstralii.ru>]. Имеются субботние русские школы, СМИ (например, еженедельная газета «Единение» – старейшая русская газета в Австралии, издается с 1950 года, и еженедельная газета «Горизонт» – русская газета в Австралии и Новой Зеландии), русскоязычная программа «Русский калейдоскоп» (Мельбурн) и еженедельная телепередача «Время новостей» (Сидней), в интернете «Русские в Австралии форум», русские клубы. Области компактного проживания: Мельбурн и Сидней, а также русские поселения в сельской части страны. Отмечается, что молодое поколение ассимилировано и не сохранило русской национальной идентичности центр в Крайстчёрче, православные церкви в Окленде, Веллингтоне и Крайстчёрче [<https://ru.wikipedia.org>].

В целом русскоязычные диаспоры дальнего зарубежья имеют право пользоваться родным языком как языком национального меньшинства (Румыния, Словакия, Чехия). Особенно стоит выделить положение эмигрантов из стран бывшего СССР. В местах компактного проживания русскоязычных (Израиль, Германия, Канада,

США, Австралия и др.) население имеет возможность пользоваться СМИ на русском языке (газеты, радиостанции, телевизионные каналы), а также открывать русскоязычные школы, во многих странах участие в выборах предполагает использование документов на русском языке (например, в некоторых округах штата Нью-Йорк или Финляндии).

С сожалением приходится констатировать, что последние исследования о положении русского языка в странах дальнего зарубежья сфокусированы на изучении русского языка титульными нациями, а серьезных исследований русскоязычных диаспор в этом аспекте не отмечается.

В то же время поддержка соотечественников за рубежом, а также проблемы сохранения национальной идентичности, продвижение русского языка и российской культуры в мире находится в центре внимания государственных структур Российской Федерации и общественных организаций:

- Министерства иностранных дел, посольства и консульства РФ;
- «Россотрудничество» – Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом и по международному гуманитарному сотрудничеству;
- комитеты Государственной Думы Российской Федерации и Совета Федерации;
- Министерство образования и науки РФ;
- Министерство культуры РФ;
- Фонд «Русский мир»;
- Фонд поддержки и защиты прав соотечественников, проживающих за рубежом;
- Фонд поддержки публичной дипломатии имени А.М.Горчакова;
- АНО «Институт диаспоры и интеграции» (Институт стран СНГ);
- Дом русского зарубежья им. А.Солженицына;
- «Центр гуманитарного и делового сотрудничества с соотечественниками за рубежом – Московский Дом соотечественника».

Деятельность данных организаций призвана осуществлять государственную культурную политику Российской Федерации, в частности указывается следующее:

- Поддержка деятельности общественных организаций и объединений русскоговорящих граждан в зарубежных странах.
- Содействие сотрудничеству российских общественных организаций, осуществляющих деятельность в сфере образования, просвещения, воспитания, семейных отношений, работы

с детьми и молодежью, культуры и искусства с аналогичными общественными организациями зарубежных стран.

- Поддержка международных проектов в области искусств, гуманитарной науки, отдельных видов культурной деятельности [Указ Президента РФ от 24.12.2014].

Подчеркнем, что одной из важнейших задач является не только продвижение российского образования за рубежом, но и создание условий для развития билингвального образования для соотечественников.

С позиции **психолингвистической квалификации** носителя/пользователя на территории дальнего зарубежья и на постсоветском пространстве (Прибалтика) отмечается следующие категории:

- РКР – русский язык как родной (*носители языка*);
- РКН – русский язык как неродной (*билингвы*);
- русский язык как язык «наследования» («Heritage Speakers»);
- ИЯ – иностранный (русский) язык (представители титульных наций и граждане других национальностей).

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что русский язык в современном мире не только продолжает функционировать на значительной части территории планеты, но и имеет собственную «зону влияния» – страны постсоветского пространства, где, несмотря на понижение юридического статуса, сохраняется билингвальное образование, хотя и не в масштабах советского периода.

Следует отметить также, что, оставаясь мировым языком, русский язык присутствует в национальных системах образования в дальнем зарубежье в его базовой и факультативной части. Кроме того, с начала 2000-х гг. и по настоящее время наблюдается рост интереса иностранных граждан к русскому языку и российскому образованию, прежде всего в странах Юго-Восточной Азии, Японии, Китае, которые фактически заменили в вузах России контингент учащихся из Восточной Европы, превалировавший в советский период. В настоящее время, несмотря на введение английского языка в обязательную часть программы в странах бывшего советского блока, наблюдаются позитивные тенденции, связанные с постепенным увеличением потребности в знании русского языка.

В то же время в большинстве стран дальнего зарубежья отсутствуют юридические условия для организации билингвального образования для представителей русской диаспоры. Тем не менее современное законодательство не запрещает диаспорам обучать родному языку молодое поколение и пользоваться поддержкой страны происхождения. В данном случае Россия имеет все возможности воспользоваться принятыми нормами и осуществлять программы для соотечественников по сохранению русского языка и национальной идентичности.

## Часть II

### БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТРАНСЛЯТОР ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО КОДА

В современном мире образование воспринимается как основной механизм построения общества, с одной стороны, и рассматривается как фактор глобального развития стран – с другой. При этом особое значение приобретают его качественные характеристики, которые обуславливают национальную идентичность. В этой связи следует учитывать тот факт, что «развитие русской ментальности исторически строится таким образом, что она постоянно находится в конфронтации с инородными по происхождению и функции системами, тем самым восполняя себя до объективной цельности. Именно в этой особенности национального сознания и следует видеть объяснение его силы, динамизма открытости и толерантности» [Колесов 1999: 115].

Процесс интернационализации образовательного пространства, который в настоящее время получил колоссальное развитие (например, Болонский процесс), как подчеркивают в ЮНЕСКО, обеспечивает человеку возможность получить доступ к «благам международного сотрудничества». Поэтому цели и содержание обучения требуют унификации и стандартизации.

Следует отметить, что глобализация в области образования не означает отрицания национальной школы. Напротив, необходимо развивать национальный потенциал и сохранять традиции, накопленные человечеством в разных государствах в различных системах образования в течение столетий. Российская система образования, складывавшаяся веками и продолжающая действовать в странах постсоветского пространства, позволяет России сохранять научный авторитет. Это дает нам огромное преимущество в современном мире, так как все страны СНГ объединяет общая традиция советской школы, которая по праву считалась и продолжает оставаться одной из лучших в мире. И в этом смысле русский язык играет особую роль уже в силу того, что выполняет наднациональную функцию.

В то же время современное общество требует диверсификации высшего образования. Однако внедрение инноваций не означает отмены традиций национальных университетов. Именно это обозначено в «Кодексе хорошего поведения в сфере транснационального образования», разработанном Советом Европы и ЮНЕСКО в 2003 году.

В ряде субъектов Российской Федерации, не говоря уже о странах СНГ, этим проблемам уделяется большое внимание и к настоя-

щему времени уже сформировались научные национальные школы на базе классических разработок, написанных на русском языке. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие би- и полилингвизма, за которыми нам видится будущее.

Особая актуальность билингвального образования обусловлена еще и тем, что декларируемая в различных международных документах цель современного образования в глобализованном мире – воспитание стандартизованного субъекта с набором определенных компетенций, позволяющих ему свободно входить в любое культурное пространство – приводит, на наш взгляд, к формированию современного «кочевника». Иными словами, провозглашается востребованность обществом высококвалифицированных специалистов в определенных узких областях, которые должны владеть *одним* из мировых языков на уровне, достаточном для эффективного осуществления *профессиональной деятельности* (это положение негласно закреплено в современной концепции уровней владения иностранным языком: level C<sub>1</sub> – Effective Proficiency).

С нашей точки зрения, сформулированная цель образования предполагает формирование наднациональной языковой личности. Этому способствует получившая широкое распространение Международная концепция глобального языкового восприятия, суть которой заключается в перекодировке любого естественного языка, что в свою очередь приводит к упрощению языковой личности, приводит к стиранию ее этнокультурного своеобразия. В этом смысле преимуществом *билингвального образования* является не только учет этнокультурных особенностей учащихся, но и развитие (и обогащение) его внутреннего мира.

Проблема билингвального образования не нова: формирование билингвизма территории России ведет свое начало со времен Киевской Руси, с первых лет становления русского государства, население которого изначально было многонациональным, в связи с чем русский язык стал использоваться в качестве языка-посредника и де-факто получил статус<sup>1</sup> языка межнационального общения.

Необходимость билингвального образования, как показывает история, обуславливается разрушением действующего *цивилизационного кода* (жизненного обустройства и жизненных ценностей) и приходящим на смену ему другого. В периоды наивысшего проявления этого кода, который находит соответствующее проявление в языке, система образования, как правило, монолингвальна.

---

1) Понятие статуса языка подробно рассматривается в первой части.

На протяжении всей истории существования российской цивилизации можно отметить противоборство двух основных цивилизационных кодов – церковнославянского и западноевропейского. Разновидность последнего, на наш взгляд, определяла развитие общества в советский период.

Современный период мировой истории можно рассматривать как утверждение «нового» (западного) цивилизационного кода, получившего название «глобализации», что, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на систему образования, которая в зависимости от принятых в каждом конкретном регионе целевых установок использует один из двух подходов.

Первый наиболее емко определяет идеологию моноязычия Э.Хобсбаума: «Во-первых, мы больше не живем исключительно в культуре чтения и письма. Во-вторых, мы больше не живем в мире, где идея единого всеобщего языка вообще выполнима, т.е. мы живем в неизбежно многоязычном мире. И, в-третьих, мы живем в эпоху, когда, по крайней мере в настоящее время, существует только один язык всеобщего глобального общения, а именно – определенная разновидность английского» [Хобсбаум 2005: 39]. Эта идея также не нова: в 20-х годах XX века она активно обсуждалась русскими лингвистами и, по сути, Хобсбаум повторяет позицию А.М.Селищева, считавшего принцип равноправия языков неосуществимым вследствие наличия «языка центра» и «языка области» (периферии) [Селищев 1927: 222].

Однако данный подход не отрицает билингвального образования, целью которого становится формирование наднациональной личности, удовлетворяющей свои коммуникативные потребности на английском языке, что и обеспечивает комфортное существование в глобализованном мире.

Второй подход к билингвальному образованию в условиях смены цивилизационного кода предполагает формирование разносторонней личности, сохранившей свою национальную идентичность, владение иностранными языками обеспечивает ей комфортное существование в многоязычном и многополярном мире.

Надо отметить, что Россия в отличие от западноевропейских стран находится на перекрестке путей и все-таки придерживается второго пути, оставляя за русским языком право на сохранение русского культурного пространства (русского мира). Как подчеркивает В.В.Колесов, «... на любом этапе развития столкновение с другими точками зрения положительно сказывается на развитии русской ментальности. Ведь потенции собственного развития наиболее ярко про-

являются на фоне внешних влияний и даже заимствований...» [Колесов 1999: 116].

Наличие национальной идеи является важнейшим условием для выживания такого многонационального государства, как Россия: «Эти идеи для нации были разными, но всегда объединяющими и потому спасительными. Образное сравнение российской истории с лестницей, где каждый новый исторический подъем осуществляется с появлением очередной Национальной идеи» [Маслова 2000: 5]. В целом национальная идея российского государства сводится к следующему:

- поиски путей единения, общности наций и народностей;
- «исторически сложившейся евразийский тип нашего соотечественника, обладающего специфическими чертами восточной мудрости и западного рационализма» [Маслова 2000: 11];
- толерантность как следствие взаимного обогащения культур;
- религиозная терпимость, базирующаяся на специфических особенностях русского православия, основанная на любви к ближнему и обогащенная религиями с Востока, объединяющее начало которых – совершенствование человека и общества;
- многонациональный характер культуры русского мира;
- идеи «русского космизма» (философия В.Соловьева, Н.Бердяева, В.И.Вернадского).

Таким образом, представляется весьма поверхностным традиционно принятый подход к истории билингвального образования в России, рассматриваемый в рамках трех периодов:

1. Российская империя до 1917 года.
2. Советский период.
3. Современность [Арефьев 2010].

С нашей точки зрения, данная периодизация не отражает принципов, на основе которых формируется система образования (не только структурная, но и идеологическая) того или иного периода. С позиции трансляции цивилизационных ценностей, что и является задачей системы образования, ретроспектива билингвального образования в России может быть представлена следующим образом:

1. IX–XV вв. – церковнославянский цивилизационный код.
2. XVI–XVII вв. – смена кода, связанная с объединением славянских земель вокруг Москвы, формированием самосознания народа, церковно-религиозным «расколом», изменением написания (используется полуустав), продвижением русского языка на Кавказ, в Поволжье («миссионерские» школы).

3. XVIII век – влияние западного цивилизационного кода (введение билингвального образования в Российской империи, языки

обучения: русский, немецкий, французский, появление «русских школ» при Петре I и их развитие в эпоху Екатерины II).

4. XIX век – распад церковнославянской цивилизации (в качестве теоретической базы билингвального образования в Российской империи принимаются две концепции – Н.И.Ильминского и И.Гаспринского).

5. XX век – смена кода, основным концептом которого становится «советский народ», а идея «братства народов» положена в основу билингвального образования в СССР.

6. 90-е годы XX века – настоящее время: поиски цивилизационных ценностей

Предложенная периодизация, отражающая смену цивилизационно-культурных кодов, находит свое проявление в подходах к организации системы образования в каждый конкретный период. Проведенное исследование позволяет констатировать, что билингвальное образование всегда выступает транслятором цивилизационного кода, поэтому каждый период требует изменений содержания обучения, способствующего утверждению определенных ценностей и культурных констант общества.



## ГЛАВА 1

### **Билингвальное образование в период церковнославянского цивилизационно-культурного кода**

Церковнославянский цивилизационный код можно считать результатом своеобразного соединения язычества и христианства, что нашло отражение в языке и «вообще обусловило многие особенности русского менталитета: даже понятие о Боге в нем присутствует в двух ипостасях – это и *Творец*, и *Создатель*. Различие между ними в том, что Творец сам присутствует в каждой своей твари (чем эта тварь и ценна: остатки языческого поклонения «твари», осуждаемые церковью); более того он присутствует и в человеке ... <...> Языческое поклонение т в о р е н и ю божьему долго спасало это творение от самовлюбленного и высокомерного хриstopодобия человека, претендующего на исключительное место в мире живого» [Колесов 1999: 115].

В свете современных представлений о роли языка в формировании государственности многие исследователи квалифицируют древнерусский язык IX–XII веках как государственный. Однако следует подчеркнуть, что говорить о наличии у древнерусского языка государственного статуса (в современном понимании этого термина) некорректно. В IX–XII веках древнерусский язык не выполнял всех функций, присущих государственному языку, а официальные документы составлялись на изводе старославянского языка. Это дает основания для констатации существования диглоссии на территории Киевской Руси. В этот же период в многонациональных Молдавском и Литовском княжествах отмечается аналогичная языковая ситуация с поправкой на тот факт, что древнерусский язык использовался в качестве языка межнационального общения на приграничных территориях.

В XIII–XVI веках в Княжестве Московском обучение грамоте в школах при монастырях велось уже на языке собственно русской народности, который сформировался на основе восточнославянских диалектов. Образец русского языка данного периода представлен в знаменитых книгах «Псалтырь» и «Часослов». При этом до Петровских реформ языком официальных документов оставался старославянский извод. В лингвистических исследованиях по старославянскому и древнерусскому языкам отмечается факт наличия реального двуязычия в данный период, что обусловило необходимость билингвального образования.

Этому способствовал тот факт, что уже в XV веке появились тематические словари и разговорники, а также первые описания разговорного русского языка, составленные в прагматических целях с точки зрения носителей европейских языков, т.е., выражаясь терминами современной лингвистики, с позиции функциональной грамматики. Следует отметить, что немаловажную роль в развитии данного процесса сыграл появившийся Европе интерес к Московии на фоне развития торговых и политических отношений.

Следует отметить особый вклад английских и немецких учителей XI–XVI веков в историю методики преподавания *русского языка как иностранного*. Первые англичане появились при дворе Ярослава Мудрого в XI веке. Они изучали русский язык прямым методом в условиях языковой среды в процессе непосредственной коммуникации.

Интересным представляется тот факт, что до XV века на Руси отсутствовал как таковой институт переводчиков, вследствие чего этих специалистов приглашали из Англии. С XII века до середины XVI века русскому языку обучали ганзейские учителя, так как Ганза – торговый и политический союз северо-немецких городов – имела монополию на западную торговлю с Русью и поэтому пыталась наложить запрет на изучение русского языка без участия своих учителей.

Таким образом, билингвальное образование в период церковно-славянского цивилизационного кода формировалось в русле тенденций развития образования в Западной Европе, где языком обучения был латинский, с одной стороны, а с другой – можно отметить характерные отличия, связанные с тем, что в системе образования наряду с изучением церковно-славянского языка начинает использоваться русский язык в качестве языка обучения.

## ГЛАВА 2

### **Билингвальное образование в период смены цивилизационного кода в XVI–XVII вв.**

Период XVI–XVII веков в истории российского государства ознаменовался, по определению В.В.Колесова, «вторым столкновением» русского и западного самосознания [Колесов 1999: 115]. Здесь следует учитывать некий симбиоз идей, возникших в результате многовековых споров латинской и греческой школ, каждая из которых определяла соответствующую ментальность, оказавших влияние на формирование базовых концептов русской ментальности. Так, например, к XVII веку получил оформленность концепт «совести», в основу которого положено представление «о душевном (логосе), а не о рассудочном (рацио)» [Колесов 1999: 116].

Языковая ситуация в России к XVII веку характеризуется следующим:

- русское население пользуется диалектами;
- в центральной части страны формируется общеразговорное койне (именно оно стало языком светской и деловой литературы);
- церковнославянский язык используется для создания произведений духовной литературы и в богослужении.

Следует выделить особый фактор, способствовавший распространению русского языка в XVI веке, – появление книгопечатания. Приведем некоторые интересные, на наш взгляд, факты.

«Азбука» (1574) Ивана Федорова стала первым учебником русской грамоты. В основу обучения был положен буквослагательный метод: первая часть учебника содержала материалы для обучения фонетике, графике и правописанию, а также некоторые грамматические сведения, а во второй части были представлены тексты для чтения разных жанров религиозной литературы: молитвы, наставления и др. Отметим, что практически все буквари, вышедшие в более позднем периоде, в XVII веке, например, букварь Василия Бурцева (1634), «Букварь языка словенска...» Симеона Полоцкого (1679), повторяли структуру азбуки Ивана Федорова.

В течение последующих трехсот лет буквари и грамматики русского языка разрабатывались массово, но среди них выделяется «Букварь славянороссийских писмен...» Карiona Истомина (1694), который использовал передовые для того времени методические

принципы: наличие иллюстративного материала (принцип наглядности) и отказ от текстов религиозных жанров.

Среди грамматик выделим следующие:

– «Грамматика словенская» Лаврентия Зизания (1596), составленная в традициях греко-латинских грамматик, что свидетельствует о некой унификации образования.

– «Словенская грамматика правильная синтагма» Мелетия Смотрицкого (1619) и пособие по восточнославянской лексикографии «Лексикон словенороський» Памвы Беренды (1627) – влияние греко-латинских грамматик проявляется в представлении материала в вопросно-ответной форме и традиционной четырехчастной структуре изложения: правописание, просодия (припевание), этимология (христианство) и синтаксис (сочинение).

Особое значение имела и первая русскоязычная книга культурологической направленности, содержащая сведения о различных праздниках, обычаях, основные молитвы, даты затмения луны и солнца и др., – «Малая подорожная книжица», изданная в г. Вильнюсе (территория современной Литвы) в 1522 году тиражом 500 экземпляров.

Следует упомянуть также и первый учебник русского языка, который использовался не только в Российском государстве, но и в соседних странах, – букварь «Апостол» (1564), вышедший в г. Львове (территория современной Украины) тиражом 1000 экземпляров.

В эпоху Ивана Грозного началось активное сотрудничество с Англией, но в области преподавания языка акцент делался на изучение русского языка иностранцами (англичанами): при английском и русском дворах служили переводчики-англичане Московской компании, образованной в 1555 году «Английским обществом купцов...»<sup>2</sup>. Сохранились сведения о переводчиках *Генрихе Лене*, который получил образование на Руси и переводил переговоры Елизаветы I с Твердиковым и Погореловым, *Францисе Черри*, служившим переводчиком (толмачом) при русском дворе, *Роберте Бесте* – переводчике русского посланника в 1556–1557 годах [Гамель 1865].

В исследованиях М. Мамина и Л. Н. Пушкарева приводятся сведения, свидетельствующие об интересе иностранцев к русскому языку. Так, английская королева Елизавета I в разговоре с лордом Эссексом выразила пожелание «выучиться этому знаменитому и богатейшему в свете языку» [Мамин 1957: 105], а английские коммерсанты проживали в Москве на основе межгосударственных соглашений

---

2) «Английское общество купцов-искателей для открытия стран, земель, островов, государств и владений неведомых и до сели морским путем не посещаемых» имело исключительное право беспроцентной торговли с Русью и безвизовый въезд.

по 6–10 лет семьями с детьми «для науки русского языка и грамоте» [Пушкарев 2006]. Отметим, что англичане изучали русский язык не только в Москве, но и в городах, граничащих с Западом (Псков, Архангельск, Коле и др.). Например, Дж.Логин, который в 1603 году приехал в Колу и прожил в России 5 лет, изучал язык в Кольском остроге, а затем сотрудничал с немецким ученым Адамом Омарием, собиравшем сведения о Сибири и торговых путях из Сибири в Китай [Алексеев 1984].

Время правления Ивана Грозного является также началом создания института переводчиков в России: в Посольском приказе впервые стали использоваться толмачи (переводчики), что было вызвано потребностями времени, так как присоединение Сибири и покорение Казани резко изменило языковую ситуацию. На новых территориях Российского государства функционировал не только русский, но и тюркские языки, а у татар существовала собственная письменная традиции на основе арабского алфавита, вследствие чего общение с национальными элитами шло через переводчиков.

В то же время этот период можно по праву считать началом разработки методики преподавания русского языка как иностранного.

Создание обучающих материалов, по сути, можно рассматривать как политический заказ со стороны ганзейских купцов, как уже отмечалось, которые преследовали прагматические цели изучения русского языка. Среди наиболее известных учебных материалов можно назвать следующие:

– русско-немецкий «Словарь-разговорник» Томаса Штрове (Schrouego T. Ein Russisch Buch, 1546), отличие которого от других двуязычных словарей того времени заключалось в наличии русских фраз обиходно-бытовой и коммерческой сфер. По мнению С.К.Милославской, эта работа «фиксировала преимущественно стадию распространения русского языка как иностранного в устной форме и не претендовала на обучение немцев русской (славянской) грамоте [Милославская 2008: 157];

– рукописный «Русско-немецкий анонимный разговорник XVI в.» (Ein Russisch Boeck // Ein russisch-deutsches anonymes Wörter- und Gesprächsbuch aus dem XVI. Jahrhundert, 1550) содержал социокультурные сведения в форме диалогов на религиозные темы и текстов молитв, а также деловую информацию, представленную текстами о ведении коммерческой торговли русскими купцами, т.е. знакомил иностранцев с тем, как живут в Московии, что по мнению автора, было направлено на формирование положительного образа России;

– «Нижненемецко-русский разговорник» Т.Фенне (Tönnis Fenne's Low German Manual of Spoken Russian, 1607) отличался прагматической направленностью и включал несколько частей: а) двуязычный русско-немецкий терминологический словарь с правилами чтения на основе транслитерации; б) грамматический комментарий; в) разговорник, состоящий из 2-х стилистически маркированных разделов: официально-делового и обиходно-бытового языка. Последний раздел содержал живую разговорную речь (включая жаргонизмы и ненормативную лексику), представленную в диалогах, поговорах и пословицах, а также типичные торговые ситуации общения на рынке между иностранными и псковскими купцами. В данном случае можно говорить о том, что разговорник нацеливал немцев на изучение «живого» русского языка и одновременно знакомил их с русской языковой картиной мира.

В период XVI–XVII веков интерес к изучению русского языка как иностранного сопровождается появлением лингвистических заметок, написанных иностранцами, многократно посещавшими Россию или проживавшими в ней долгое время. Из дошедших до нас сведений о первых опытах описания русского языка и создании иностранными авторами многоязычных вокабуляров, лексиконов и грамматик «живого» русского языка наиболее известными являются:

– «Парижский словарь Московитов» (Dictionaire Moscovite, 1586) – первый двуязычный (французско-русский) словарь, составленный на основе лексических и фонетических особенностей (с транскрипцией на французском языке) холмогорского диалекта [Ларин 2002:23– 174];

– «Русская грамматика» Г.Лудольфа («Grammatica Russica», 1696, опубликована в Оксфорде) – попытка теоретического описания русского литературного языка нового типа, содержала образцы русской разговорной речи в основном на латинском языке, выполнявшем в то время функции языка международного общения, и перечни слов и образцы диалогов, снабженные переводом на немецкий язык в коммерческой сфере;

– «Записная книжка» (Dictionariolum Russico-Anglicum, 1618–1619) – выполнена в жанре дневника доктора Ричарда Джеймса. По сути это был русско-английский словарь, отражавший особенности разговорной речи разных социальных слоев населения, для передачи которых автор использовал в произвольном сочетании алфавиты разных языков (английского, французского, латинского, греческого и русского). Это издание вошло в историю языкознания как первый русско-английский словарь-разговорник. Известно также, что его автор изучал русский язык в знаковом для российской

науки месте – Холмогорах, где родился М.В.Ломоносов. Поэтому нам кажется неслучайным факт того, что именно М.В.Ломоносов внес особый вклад в становление русскоязычного образования.

Таким образом, период XVI–XVII веков является очень значимым для формирования русской ментальности, цивилизационного кода и, как следствие, развития русского языка, русистики и методики его преподавания для различных категорий учащихся, что явилось предпосылкой для формирования системы билингвального образования в российском государстве.

## ГЛАВА 3

### **Билингвальное образование в период формирования новых цивилизационно-культурных кодов в XVIII веке**

Петровская эпоха ознаменовала собой смену цивилизационных кодов, что было вызвано необходимостью строительства сильного государства. Это предполагало расширение связей России с другими государствами и формирование нового имиджа как у России (неотъемлемая часть европейской цивилизации), так и у Европы в России (наличие единых ценностей).

Одним из атрибутов сильного государства является наличие языка, который исполняет все необходимые функции<sup>3</sup>. Учитывая тот факт, что в этот период сохраняется в качестве официального языка извод старославянского, который, с одной стороны, имел монополию на печать, а с другой стороны, не обладал достаточными ресурсами, чтобы выполнять роль широкого информирования населения о грандиозных реформах государства, первоочередным явилось формирование:

- основ нового литературного русского языка взамен церковнославянского;
- основ научной терминологии, на базе которой был создан метаязык науки;
- концепции образования, обслуживающей государственную жизнь и продвигающей ценности нового цивилизационного кода.

**Новый литературный русский язык.** В свете стоящих перед государством глобальных задач церковнославянский (извод старославянского) язык, обслуживающий сферы культуры и религии, и язык деловой письменности, использовавшийся в качестве официального языка в области политики и экономики, утратили способность отражать реальность и не обеспечивали коммуникативные потребности общества, поэтому наметился существенный разрыв между письменной и устной формами коммуникации, что позволило говорить о противопоставлении «языка словенского» «российскому диалекту» (или «наречию»). Для описания новой картины мира требовался единый язык, обладающий средствами полифункциональности и способный выполнять функции государственного во всех сферах деятельности.

---

3) См. Часть I.



Таким образом, язык допетровской эпохи заменил русский литературный язык нового типа, сформировавшийся на основе живого разговорного языка, «простой руськой мовы» (восточнославянского надрегионального литературно-письменного языка) и гибридного языка, состоящего из смешения традиционных церковнославянских книжных элементов и элементов разговорного русского языка.

Петровская реформа письменности (замена полуустава гражданским алфавитом) сопровождалась подъемом книгопечатания (в первой четверти XVIII века вышло 300 светских книг, общее количество изданий – 561) и переводческой деятельности: как впоследствии отмечал А.С.Пушкин, переводчики XVIII века стали «почтовыми лошадьми просвещения». Именно они внесли особый вклад в формирование нового русского литературного языка, которое осложнялось противостоянием церковнославянского и русского разговорного языков.

Следует отметить, что рассматриваемая эпоха европейской цивилизации характеризуется интересом к «живым» национальным языкам, которыми пользовалось население Европы, в их противопоставлении «мертвым» (латынь и древнегреческий). Это нашло свое проявление в переводах Священного Писания (Библии) на национальные языки – английский, немецкий, французский и испанский.

В России эту задачу перевода Библии на русский язык поставил перед собой кружок лютеран-пиетистов под руководством А.Г.Франке, в который входили Г.Лудольф, Глюк и И.В.Паузе. Отметим, что реализовать намеченные планы полностью не удалось. Для начала в 1696 году А.Г.Франке опубликовал на немецком языке малый катехизис «Anfang der chistlichen Lehre» (краткое и доступное изложение основ Священного Писания), который затем был переведен на многие языки, в том числе и на русский.

Именно малый катехизис А.Г.Франке стал в Германии (г.Халле) первым русским переводом и одновременно первым печатным изданием на русском языке в этой стране. Приведем еще несколько интересных фактов, касающихся судьбы этой «русской книжицы»: в 1723 году она была подарена Петру I полковником Кампенхаузенем; в 1725 году император предложил издать ее «после сверки» тиражом 1000 экземпляров, так как имеющийся уже катехизис на церковнославянском языке он считал «слишком пространном». Известно также, что «Anfang der chistlichen Lehre» еще трижды в 1704, 1718 и 1735 годах издавался в разных переводах: Йохим (1704), Каспар Матиас Родде (1718) и Семин Тодорский (1735). Для нас эта информация имеет принципиальное значение, так как позволяет утверждать, что уже в начале XVIII века иностранными лингвистами и пе-

реводчиками предпринимались попытки создания литературного языка нового типа на базе живого (разговорного) русского языка, зафиксированного как на уровне кодификации в грамматиках, так и на уровне продукции текстов (переводы религиозной литературы) [Менгель 2004: 61–62].

Петр I лично заказывал переводы российским и зарубежным специалистам, контролировал работу переводчиков с точки зрения сохранения содержания, употребления слов, стилистических особенностей текста и часто заставлял переделывать работу, так как часто присылаемые ему документы зачастую было трудно понять. Поэтому Петр призывал переводчиков «за стилем не гнаться, но смотреть, чтобы дела не проронить».

Эта идея Петра получила воплощение в словаре, который вышел в Москве в 1704 году «Лексикон трехязычный, сиречь речений славенских, еллено-греческих и латинских сокровище» (Составитель Ф.П.Поликарпов, дополнили Стефан Яворский, Рафаил Краснопольский и братья Лихуды). В «Увещательном извещении Ф.П.Поликарпов подчеркивает цель составления словаря – предостеречь от чрезмерного употребления иноязычных слов, которые подавляли «словенский язык» («отец многих языков»). Это было вызвано тем, что петровская элита была многоязычной, основным языком был немецкий и отчасти голландский, который позже был заменен французским. Необходимость владения иностранным языком была отражена в русском литературно-педагогическом памятнике начала XVIII века, подготовленном по указанию Петра I, которое явилось своеобразным этическим кодексом о правилах хорошего тона и поведения в обществе, ставшее руководством на долгие годы «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов» (1717): «Младыя отроки должны всегда между собою говорить иностранными языки, дабы тем навикнуть могли: а особливо когда им что тайное говорить случится, чтоб слуги и служанки дознаться не могли, и чтоб можно их от других не знающих болванов распознать...» (пункт 27). Книга была настолько популярна у современников, что в 1717 году вышло три ее издания, в 1719 году – четвертое, а в последующее время неоднократно переиздавалась вновь вплоть до конца XIX века.

**Метаязык науки.** В петровскую эпоху начинается становление метаязыка науки: Петр I лично инициировал процесс перевода научной и технической литературы. Большую роль сыграли братья Софроний и Иоанникий Лихуды, научное наследие которых включает не только филологические труды, но и несколько учебных пособий по физике и логике. Однако основополагающей работой Лихудов

считается «Риторика» (1698) Софрония Лихуда, именно в этой работе была предложена система терминов, которая оказала огромное влияние на формирование русскоязычной терминологии, впоследствии позволившей М.В.Ломоносову заложить основы метаязыка науки. Именно он вместо кáлек с голландского, английского и французского языков стал применять русские термины *удельный вес, условие, движение, законы движения, земная ось, основание, наблюдение, явление, частица*, а также заменил *абрисы, бергверги, перпендикулы и антлии пневматические* на *чертежи, рудники и воздушные насосы*.

При этом Ломоносов не призывал заменять русскими словами устоявшиеся в мировой науке интернациональные термины, образованные от латинских и греческих слов, например, *диаметр, квадрат, пропорция, минус, горизонт, формула, сфера, атмосфера, барометр, микроскоп, оптика*, что позволило сохранить разумный баланс между иноязычной и русской лексикой в метаязыке науки.

Значение трудов М.В.Ломоносова для развития русскоязычной научной мысли лучше всех определил он сам в 1762 году: «На природном языке разного рода моими сочинениями, грамматическими, риторическими, стихотворческими, историческими, а также и до высоких наук надлежащими физическими, химическими и механическими стиль российский в минувшие двадцать лет несравненно вычистился перед прежним и много способнее к выражению идей трудных, о чем свидетельствует общая апробация моих сочинений и во всяких письмах употребляемые их них слова и выражения, что к просвещению народа служит» [Ломоносов 1952: 352].

**Концепция образования.** Становление нового литературного языка и метаязыка науки сопровождалось разработкой новой концепции образования российского общества.

В современных условиях многим новым государствам, на наш взгляд, стоит обратиться к историческому опыту Российской империи, которая осуществляла в XVIII веке перевод образования на русский язык в *учебных заведениях всех ступеней*.

Петр I в 1701 году основал «школу математических и навигационных наук», которая, что примечательно, включала два отделения («класса» – в терминологии петровской эпохи):

- «русская школа», где цели обучения – формирование навыков чтения и письма на русском языке,
- «цифирная школа» – обучение начальному счету с использованием арабских цифр.

Братья Софроний и Иоанникий Лихуды определили содержание обучения в первом высшем учебном заведении России по типу

западноевропейских университетов Московской Славяно-греко-латинской академии. На фоне укрепления российской государственности, возрастания ее политической и экономической мощи, а также появления на мировой арене Российской империи на первое место выходят прагматические цели изучения русского языка, поэтому появляются первые грамматики, созданные иностранными лингвистами, где отчетливо видны попытки кодификации русского языка с опорой на живой (разговорный) русский язык. Так, появляются:

- «Русская грамматика» («Russische Grammatik», 1704) Глюка, осуществившего также перевод Библии на русский язык, который, к сожалению, до нас не дошел, так как сгорел при взятии Мариенбурга;
- «Славяно-русская грамматика» (1729) И.В.Паузе, в которой акцент делался больше на теоретическую, чем на практическую составляющую русской грамматики [Михальчи 1969].

Смена цивилизационных кодов (от церковнославянского к западноевропейскому) сопровождалось формированием русского литературного языка нового типа, которому требовалась кодификация и закрепление сложившейся нормы в общероссийской грамматике. Результатом длительного процесса нормирования и кодификации стало появление академической «Российской грамматики» (1755) М.В.Ломоносова. Предположительно, основой этого труда, с большой долей вероятности, послужила «Стокгольмская парадигматика» (или «Extranea») неизвестного автора (рукопись датируется началом XVIII века, обнаружена только в 1987 году в государственном архиве Швеции). Кроме того, к этому времени относятся грамматики, где авторы стремятся уйти от старославянского языка. В качестве примера приведем грамматики Ф.Максимова («Грамматика славянской вкраще...», 1923) и В.Е.Адодурова (1731). Образцом последней послужила все та же «Стокгольмская парадигматика», содержащая грамматические парадигмы с комментарием и указаниями на немецком языке (таблицы склонения русских существительных, прилагательных и местоимений и спряжения глаголов), а также указания к употреблению русских предлогов, причем все лингвистические термины были даны на латинском языке [Менгель 2014: 68].

Академическая грамматика М.В.Ломоносова [Ломоносов 1952] использовала лингвистические исследования иностранных ученых, нашедших свое отражение в многочисленных грамматиках иностранных авторов, которые пытались каким-то образом зафиксировать нормы русского литературного языка нового типа. В качестве примера таких грамматик иностранных и русских лингвистов, адресованных переселенцам из других государств и коммерсантам, можно привести следующие:

– «Грамматика Жанна Сойе» (1724) – содержала правила чтения и русской орфографии;

– «Грамматика французская и русская нынешнего языка сообщена с малым Лексиконом ради удобства сообщества» (*Grammaire Francoise et Russe en Langue modern accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la du Facilité Commerce*, 1730) неизвестного автора (подробнее об установлении авторства см. [Вомперский 1969: 125–131; Власов, Московкин 2008: 82–90]) – первое учебное пособие по обучению русскому языку иностранцев, опубликованное в России на французском языке, которое было ориентировано на обучение разговорному языку и, по мнению С.В.Власова и Л.В.Московкина, является протокоммуникативным учебным пособием [Власов, Московкин 2008: 89];

– «Начальные основания русского языка» (*Anfangs-Gründe der Rußische Sprache*, 1731) В.Е.Адодурова, изданная на немецком языке как приложение к популярному немецко-латинскому лексикону Э.Вейсмана, переизданному с добавлением русских лемм Российской Академией Наук в Санкт-Петербурге [Менгль 2014: 68];

– Рукописная русская грамматика («*Rudimenta linguae russicae*», 1745) Й.Х.Шталя на латинском языке;

– «Грамматика Михаила Грёнинга» (1750) на шведском языке – одно из подробных описаний русского языка [Успенский 1975].

Даже после выхода академической грамматики М.В.Ломоносова по-прежнему продолжают выходить грамматики русского языка, но уже национально ориентированные на конкретного пользователя и, следовательно, написанные на иностранных языках (немецкий, французский, польский, латинский, греческий и др.), поэтому акцент в них делается на функциональные особенности русского разговорного языка. Назовем наиболее известные из них, выдержавшие несколько переизданий, что свидетельствует об их востребованности и популярности среди иностранцев:

– «Учебник русского языка для немецкого юношества» Я.Родде (Рига, 1773, 1789, 1804);

– «Грамматика русского языка с хрестоматией для немцев» И.Гейма (Рига, 1789, 1804);

– «Основы русского языка» (*Elemens de la langue russe ou Méthode courte et facile pour apprendre cette langue conformément à l'usage*; СПб, Академия Наук, 1768, 1791, 1795, 1804) Ж.-Б.Шарпантье и Мариньян – первый изданный в России учебник (а не пособие) по русскому языку как иностранному для французов, который базировался на грамматике М.В. Ломоносова и отражал коммуника-

тивные потребности адресата того времени [Власов, Московкин 2007: 72–80];

– «Заметки о русском языке и его алфавите» Ерофея и Федора Каржавиных (1789, 1791) (*Remarques sur la langue russe et sur son alphabet, avec des Pièces relatives à la connoissance de sette Langue. Publiées et Augmentées par Phéodore Karjavine, ancien Interprete pour le Roi à la Martinique. Saint-Pétersbourg, 1791*) – ориентированный на франкофонов самоучитель, состоящий из двух частей – теоретической, где представлена информация по русской фонетике, графике и орфографии, и практической, снабженной упражнениями для самостоятельной работы [Власов, Московкин 2012: 68–72];

– «Грамматика Анастаса» (Москва, 1786) для греков;

– «Русская грамматика на польском языке» (Полоцк, 1789).

Заметим, что уже в XVIII веке языковеды четко понимали, что учебная литература должна быть адресной. Так, в руководстве к преподаванию и изучению русского языка для русских В.А.Половцов подчеркивал: «Русская грамматика для русских отличается от всякой Русской грамматики для иностранцев свободой и краткостью, тогда как достоинства последней составляют особенная определенность и полнота» [Половцов 1841].

Необходимость различных методик преподавания русского языка была вызвана возросшим интересом к России, начиная с XVIII века, когда русский язык наряду с другими иностранными языками начали изучать не только в Европе, но и в Османской империи (в медресе «Иптида-и Дахиль и Сахн»). Международные отношения России и Турции в качестве переводчиков традиционно обслуживали стамбульские греки, однако когда турки заподозрили греков в умышленных ошибках в русско-турецких переводах, то в турецких школах ввели изучение русского языка [Гюлер, Акюль 1999: 114; 46–55].

Таким образом, в XVIII веке методика преподавания русского языка как иностранного получила развитие и в России, и за рубежом. Однако в целом XVIII век в России можно охарактеризовать как время билингвального обучения, что было связано с массовым распространением русско-французского двуязычия в дворянской среде. При этом французский язык вытеснял русский, что было вызвано модой на европейское образование и как следствие западноевропейские языки.

Новые коммуникативные потребности общества потребовали проведения большой лексикографической работы и создания многоязычных переводных словарей дидактической направленности, их адресатом были иностранцы. Наиболее известными и востребованными среди них являются следующие:

– Вейсман Э. «Немецко-латинский и русский лексикон» (1731) (Weissermann E. Deutsch-Latein-Russisches Lexikon, 1731);

– Волчков С. «Новый лексикон на французском, немецком, латинском и на российском языках»: В 2-х ч. (1755–1764);

– Литхен И.Ф. «Лексикон российской и французской, в котором находятся почти все российские слова по порядку русского алфавита» (1762);

– Виньерон Ж. Краткий лексикон на четырех языках: на французском, итальянском, немецком и российском языках (1771);

– Гельтергоф Ф. «Сокращенный четырехязычный словарь а именно на немецком, латинском, французском и российском языках» (1776). В Предисловии к своему словарю автор отмечает: «обучающий неотменно должен стараться о том, как бы юношеству языки и науки кратчайшим, удобнейшим и приятнейшим сообщить способом»;

– Nordstet I. Russisch-Deurch-Französisches Wörterburg, B.1 (1780).

Именно к середине XVIII века складываются новые правила лексикографического описания языков: словари строятся по «гнездовому» принципу, который затем принимается и российскими лингвистами. Так, в словари включаются не только основные лексические единицы с указанием сочетаемости, но и демонстрируется их функциональные возможности в виде фразеологизмов.

Перевод обучения на русский язык произошел лишь в 1747 году, чему способствовало, во-первых, появление лексикографического описания русского языка, нашедшего выражение в создании в 1789 – 1794 гг. «Словаря Академии Российской, производным порядком расположенный», выстроенного по «гнездовому» способу. В первом издании было 43 257 слов, во втором издании (1806 – 1822 гг.) было добавлено 8 131 слово. Идея такого словаря принадлежала М.В.Ломоносову и В.К.Третьяковскому. Однако воплощение этой идеи в жизнь потребовало участия 47 членов Академии Российской, в число которых вошли такие известные государственные и культурные деятели, как И.Ф.Богданович, Г.Р.Державин, Д.И.Фонвизин, Я.Б.Княжнин, Р.И.Мусин-Пушкин. Отметим, что к составлению словаря были привлечены ученые разных научных областей – физики, биологи, математики, медики и др.

Во-вторых, наличие подготовленных русскоязычных специалистов. До этого времени обучение во многих школах велось на греческом, латинском или немецком языках, а на русском языке в первой половине XVIII века обучалось не более 20 тыс. человек.

Эта ситуация возникла вследствие того, что основу педагогических кадров составляли иностранцы с низким уровнем владения рус-

ским языком. Необходимость подготовки отечественных специалистов, для которых русский язык был родным, привела к тому, что в 1786 году в Петербурге на базе главного народного училища (впоследствии Педагогического института) началась подготовка учителей для заведений начального и среднего образования. Выпускники обязаны были проработать в должности учителя не менее 6 лет. И в это же время были заложены основы билингвального образования в России: в 1786 году появляются школы с преподаванием на национальном (родном) языке, которые в 1918 году получили статус *национальной школы*, где изучался русский язык, но обязательным предметом он стал только с 1938 года.

Итак, XVIII век стал веком особого внимания государства к русскому языку, о чем свидетельствует следующее:

- введение гражданского шрифта;
- лингвистические исследования по русскому языку, результатами которых стали создание грамматических учений, первого академического толкового словаря русского языка и лексикографические труды (многоязычные переводные словари);
- формирование кодифицированного русского языка;
- создание метаязыка русской науки;
- перевод образования на русский язык, что сопровождалось разработкой научно-методической литературы для всех ступеней обучения.

Следствием колоссальной работы по всем названным направлениям было появление современного русского языка, основателем которого считается А.С.Пушкин. Именно это позволило XIX веку стать «золотым веком» русской литературы.

И особое место в XVIII веке принадлежит М.В.Ломоносову, который не только написал базовый учебник «Российская грамматика» для средних образовательных учреждений России, использовавшийся в течение целых 100 лет, но и явился основоположником русского метаязыка науки. В современных условиях этот факт не следует забывать: перевод образования на национальный язык требует наличия соответствующего терминологического аппарата научных дисциплин. В России метаязык науки существует уже более 300 лет. Благодаря усилиям М.В.Ломоносова и других российских ученых начиная со второй половины XVIII века результаты научных исследований стали публиковаться на русском языке в российских академических изданиях. Этому способствовала президент российской академии наук Е.Р.Дашкова, которая смогла добиться государственного финансирования научных исследований (аналог современных научных грантов), поэтому заслуги российских ученых и президента



невозможно переоценить. Работа по созданию метаязыка науки проходила в неблагоприятных условиях, так как изначально Академия наук была сформирована из немцев, вследствие чего научные исследования как естественных, так и отчасти гуманитарных наук были написаны на немецком языке, академический журнал по традиции западноевропейских университетов издавался на латыни. В то же время основным условием для ведения образования на национальном языке является наличие развитого языка науки.

Заметим, что эта проблема стала актуальной для стран постсоветского пространства 20 лет назад, когда активно шел процесс перевода образования на национальные языки, но отсутствие терминологической системы в данных языках до сих пор не позволяет перевести все ступени образования на национальный язык. Поэтому в настоящее время после 3-го курса в вузах многих стран СНГ используются учебники на русском языке, изданные в СССР.

Справедливости ради отметим, что развитие билингвального образования в СССР активизировалось в 60–80-е годы XX века, когда были разработаны и опубликованы терминологические словари на 14 языках титульных наций союзных республик, однако с распадом СССР в странах постсоветского пространства возобладала тенденция монолингвального образования, что привело к переводу обучения на государственные языки, даже не имея необходимых условий и соответствующих средств обучения (учебников). Отсутствие сформированного метаязыка науки вынуждает новые независимые государства завершающий этап обучения (высшее образование) вести на одном из мировых языков – английском или русском. При этом выбор в пользу одного из них определяется языковой политикой государства<sup>4</sup>.

Таким образом, проблемы билингвального образования и их решения в XVIII веке остаются актуальными на последующие периоды существования не только российского государства, но и всего евразийского пространства. Идеи и основы научного познания, заложенные в это время (в данном случае основы русистики и методики преподавания русского языка), получили дальнейшее развитие в XIX–XX вв. и продолжают использоваться в настоящее время.

---

4) Более подробно см. ниже.

## ГЛАВА 4

### **Билингвальное образование в условиях цивилизационного кода Российской империи XIX века**

В историю России XIX век вошел как эпоха сильного государства, в основе которого были устойчивые четко сформулированные жизненные ценности, определяющий принятый обществом цивилизационный код: религиозность, патриотизм, самодержавие, выраженный в лозунге «За веру, царя и отечество!». Формула министра народного просвещения графа Уварова «Православие – самодержавие – народность» (1834), «восходящая к символике средневековой Руси, стала идеологемой русского общества XIX века (и сохраняется до сих пор, меняя обличия)» [Колесов 1999: 106].

Русский язык (язык титульной нации) в многонациональной Российской империи главенствующим фактором цельности огромного государства, все граждане которого владеть государственным языком в той или иной степени.

На основе сформированного цивилизационного кода, позволившего русской цивилизации определить свое место в мире, складывалась концепция билингвального образования. Для этого были созданы все условия. Особую роль в этом процессе сыграло развитие русской лингвистической науки в XIX веке, которая получила большой практический выход. Выдающиеся языковеды стали основоположниками русской методической школы, а учебники XIX–начала XX веков по праву являются гордостью русской педагогической науки.

Перечислим лишь наиболее известные: «Практическая русская грамматика» Н.И.Греча (1827 г.), «Учебник русской грамматики, сближенной с церковно-славянской, с приложениями грамматического разбора» для средних учебных заведений Ф.И.Буслаева (первое издание было в 1869 году, а в 1907 году вышло уже ее 10-е издание) и, конечно же, самый известный и востребованный учебник русского языка «Родное слово» Д.К.Ушинского, выпущенный первоначально в 1864 году и выдержавший до 1917 года более 150 изданий общим тиражом в 10 миллионов экземпляров.

В этот период были заложены основы методик преподавания русского языка (как родного и как неродного). Классическими стали книги Ф.И.Буслаева «О преподавании родного языка» (1844) и Н.И.Срезневского «Наставление преподавателям русского языка и словесности» (1852). В этой связи следует упомянуть также незаслу-

женно забытого сегодня, военного инженера по образованию В.А.Половцова, который по призванию был филологом и блестящим педагогом. Он преподавал русскую словесность в военных и гражданских учебных заведениях, являлся автором научных и методических трудов, таких, как, «Опыт руководства к изучению и преподаванию русской грамматики» (1841, три издания) и «Краткие правила преподавания русского языка и грамматики» (пять изданий), «Краткая летопись грамматической деятельности в России» (1847), а также учебников для детей «Курс скорописи» (восемь изданий), «Тетрадь скорописания», «Чтение для малолетних детей», «Сокращенный Робинзон» (1843), «Странствования Телемака» (перевод Фенелона) и «Первая тетрадь грамматики родного языка». Наиболее известными его произведениями стали разошедшиеся в самом большом количестве экземпляров «Русская грамматика для русских», составленная в 1832 году, под заглавием «Тетрадь русской грамматики для русских». Эта книга выдержала до 1857 года 17 изданий, а также «Краткий учебник русского языка и грамматики для русских», включающий пословицы, рассказы и разные тексты для чтения, пересказа, списывания и др.

В XIX веке получила дальнейшее развитие традиция разделения обучения русскому языку как иностранному и как родному, так как методическое обеспечение для обучения русскому языку всегда создавалось под конкретного пользователя. Например, в 1842 году (1846 2-е изд.) выходит книга А.Охотина «Уроки из русской грамматики», в предисловии к которой говорится о существовании многих грамматик русского языка в зависимости от адресата:

- а) для тех, у кого русский язык родной и
- б) для тех, у кого русский язык иностранный.

Поскольку интерес иностранцев к изучению русского языка был по-прежнему высок, разрабатывались национально ориентированные грамматики на французском, немецком, польском, шведском, английском и др. Среди самых популярных следует назвать:

- Грамматика Модрю (Париж, 1802, 1808);
- Начальные основания российской грамматики Лейло (СПб, 1812);
- Грамматика проф. Галле (Лейпциг, год издания неизвестен);
- Грамматика проф. Фатера (Лейпциг, год издания неизвестен);
- Опыт российской грамматики Шлиттнера с немецким переводом (СПб, 1821, 1830);
- Грамматика Бордовского (Вильна, 1808);

- Российская грамматика Бутовского для польского юношества (Почаев, 1809);
- Грамматика Ив. Богдановича (Вильна, год издания неизвестен);
- Грамматика Двонецкого (Варшава, 1811);
- Грамматика Таппе (СПб, 1819);
- Грамматика российская Эстрема и Отеллчна (СПб, 1812);
- Система русского языка Пухмайера (Прага, 1820);
- Российская грамматика для иностранцев Рейфа (СПб, 1821);
- Грамматика Герда для французов и англичан (СПб, 1837).

Отметим, что в XIX веке русский язык как иностранный изучался не только в России. Так, например, развитие отношений в военной сфере между Россией и Турцией способствовало введению в учебную программу преподавания русского языка на базе трехгодичного образования в Высшем военном училище пехоты и кавалерии с 1876 года, а с 1882 по 1888 годы в военном училище «Мектеб-и Фюнун-у Харбие-и Шахане» наряду с другими иностранными языками [Гюлер, Акгюль 1999: 114; 1999: 46–55].

Конец XIX века помимо разработки методического обеспечения обучения русскому языку большое внимание уделяется повышению квалификации русистов, чему способствовала организация собраний и съездов учителей русского языка и словесности губерний под эгидой Министерства образования, целью которых являлось обсуждение теории и практики обучения, обмен опытом работы учителей-практиков. Государство обеспечивало широкую доступность информации путем публикации материалов учительских съездов. А в 1914 году А.М. Лебедевым был основан журнал «Родной язык в школе», который стал печатным органом учительских съездов и только он освещал Всероссийский съезд учителей русского языка 1916/1917 года, что особенно важно, так как труды съезда в связи с революционными событиями не были опубликованы. По иронии судьбы именно этот форум оказался наиболее представительным за всю историю учительских съездов: в нем приняли участие классики российско-советского языкознания. В советское время на основе этого журнала были созданы «Русский язык в школе» и «Литература в школе», которые и сегодня являются наиболее авторитетными печатными изданиями.

Кроме того, на учительских съездах обсуждались проблемы методики преподавания русского языка различным контингентам учащихся. Большое внимание уделялось специфике преподавания русского языка как неродного. [Труды учительских съездов... // <http://biblyaz.narod.ru/vyp6/2/813-841.html>], что было напрямую связано с языковой политикой Российской Империи, которая учиты-

вала многонациональный и многоконфессиональный характер государства, что требовало билингвальной системы образования, которая предполагала обучение одновременно на русском и национальных языках. Подчеркнем, что к каждому региону применялся «индивидуальный» подход.

Так, например, на присоединенных территориях (Левобережная Украина, Польша, Прибалтика, Финляндия, часть Карелии, а также Средняя Азия, Кавказ, Закавказье и Дальний Восток) первоочередной задачей государства была интеграция местного населения, вследствие того, что русский язык становился государственным. Именно русский язык исполнял все соответствующие функции: администрирование, судопроизводство, образование и др. Несмотря на то, что русское население на национальных окраинах составляло меньшинство местные языки, которые в то время называли «туземными», использовались, как правило, в бытовой сфере.

Функциональное ограничение было обусловлено объективными причинами:

- отсутствие письменности;
- отсутствие в языковой системе лексико-стилистических средств для обеспечения выполнения функций государственного языка (администрирование, судопроизводство, наука, образование и т.д.).

Таким образом, функции государственного языка мог выполнять только русский язык и в связи с этим перед царским правительством стояла глобальная задача – обучить русскому языку всех граждан Российской империи. Это в свою очередь потребовало:

- разработать специальную методику преподавания русского языка нерусским народам;
- подготовить соответствующих национальных специалистов.

Концепция такой специальной методики обучения русскому языку разрабатывалась с XVI века и получила свою оформленность в последней трети XIX века. Отметим интересный факт, что подобные процессы проходили во всех империях: язык государствообразующей нации становился государственным языком, что послужило основой для дальнейшего его превращения в мировой язык. Так, в это же время, с XVI века, в Испании (университет Саламанки) начинается работа по созданию аналогичной методики преподавания испанского языка в колониях.

Первые школы на новых территориях во всех империях были «миссионерскими», где обучение проходило на языке метрополии. Здесь обучали миссионеров-священников из местного населения, задача которых заключалась в религиозном воспитании и обращении в

христианство своих соплеменников. В России в XVI–XVIII веках такие школы последовательно открывались в Поволжье и Приуралье (школы для мордвы, марийцев, чувашей, удмуртов, башкир, татар), в Сибири (в Бурятии было открыто 11 школ), на Крайнем Севере и на Камчатке: для народов Севера – в Тобольске 1702 год, навигацкие школы, открытые по инициативе И.И.Беринга в Охотске 1732 год и в Якутске 1739 год [Александрова 2007: 88], в Мезени 1788 год, Туруханске 1803 год и во многих других местах, на Камчатке в середине XVIII века было открыто 14 школ [Беликов, Крысин 2001: 249].

Первые билингвальные школы появляются с 1863 года – так называемые «братские» православно-религиозные школы с двухгодичным обучением на родном языке и с обязательным изучением русского языка. Сравнительно широкое распространение такой тип школы (150 школ с 5000 учениками) получил в Поволжье в конце XIX века.

Следует отметить, что в Российской империи для обучения народов, не имевших своей письменности, первоначально использовались учебники для русских школ. Но специалисты понимали необходимость создания особой методики преподавания русского языка данному контингенту учащихся, что вылилось в принятие основных направлений новой политики в сфере образования только в последней трети XIX века.

В основу была положена концепция профессора Н.И.Ильминского, предполагающая слияние коренных народов Поволжья и Сибири с русскими по вере и языку при помощи просвещения. Однако Н.И.Ильминский имел в виду «не прямое обращение в православие и крещение инородцев, но постепенное и искреннее сообщение и внушение христианской нравственности и христианского мировоззрения» [Ильминский 1910: 4].

Следует отметить также, что идея просвещения и приобщения к культуре через изучение иностранного языка была высказана и получила успешное применение еще в XVIII веке: «Истинное просвещение в целых народах и государствах деятельно и благоуспешно распространяется паче всего чрез юношество. Ибо из сих только юных, гибких ко всему и способных отраслей человечества удобно возвращаются самые полезные и достойные члены общества» [Геснер 1796–1798]. Концепцию билингвального образования XVIII века на основе французского языка Н.И.Ильминский адаптировал в целях ассимиляции населения новых территорий через обучение русскому языку.

Однако на государственном уровне эта концепция приняла форму интеграции нерусского населения, что позволяло сохранить на-

циональные особенности народов России. Главным инструментом интеграции стал русский язык как фактор государственного единства. Таким образом, система Н.И.Ильминского представляла собой концептуальный вариант национальной школы как один из компонентов российской системы билингвального образования.

Эта концепция была представлена министром народного образования Д.А.Толстым и одобрена императором Александром II, и в 1870 году были утверждены правила «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев», разработанные Н.И.Ильминским. Все нерусские народы были разделены на две группы по религиозному признаку: а) инородцы-христиане и б) татары-магометане (мусульманское население), а по уровню владения русским языком на три группы:

1) мало обрусевшие и почти не знающие русского языка (в местностях с однородным нерусским населением);

2) владеющие русским языком в той или иной степени (в местностях с населением, смешанным из природных русских и инородцев);

3) свободно владеющие русским языком (достаточно обруселые инородцы, живущие смешанно с русскими или со сплошным русским населением) [Арефьев 2012: 15].

Таким образом, были заложены основы двух специальных методик преподавания русского языка, которые впоследствии (в XX веке) получили название «Методика преподавания русского языка как неродного» (РКН) – для второй группы учащихся – и «Методика преподавания русского языка как иностранного» (РКИ) – для первой группы, а во второй половине XX века – для иностранных граждан. К третьей группе учащихся были отнесены лица с координативным или субординативным типом билингвизма, что, по сути, и заложило основы билингвального образования в России.

Первую группу составляли новообращенные христиане (как юноши, так и девушки), не владеющие или почти не владеющие русским языком, для которых была разработана следующая программа по РКИ:

а) первый год или два обучение шло на родном языке, при этом главным требованием к учителю было хорошее знание русского языка и владение национальным языком. Это позволило использовать русских учителей со знанием национального языка и национальные кадры, владеющие русским языком. Таким образом, первоначально методика РКИ основывалась на компаративной лингвистике и использовала грамматико-переводной метод. По нашему мнению, преимущество данной программы заключалось в отсутствии жестких

временных рамок на достижение уровня владения русским языком, необходимым для получения образования. С позиции современной методики РКИ этот уровень квалифицируется как ТРКИ-1, на который в российских вузах отводится 1 год обучения;

б) в качестве главного средства обучения использовалась двуязычные тексты православной/христианской литературы (на национальном языке с переводом на русский). Изучение русского языка было узко тематическим и ограничено жанрами религиозной литературы, что существенно сужало возможности учащихся использовать русский язык в других сферах общения;

в) обучение русской грамоте (чтению и письму на русском языке) начиналось только после усвоения разговорного русского языка при условии наличия достаточного лексического запаса. Обязательным условием билингвального образования оставалось использование в учебном процессе текстов на двух языках – русском и национальном независимо от учебной дисциплины, например, обучение арифметике начиналось на родном языке, а продолжалось на русском.

Методику РКН разрабатывали для второй группы учащихся – христиан, живущих в смешанной среде и немного владеющих русским языком. Учителями могли работать только носители русского языка, но обязательно владеющие родным языком учащихся. Это было обусловлено тем, что весь учебный процесс шел на русском языке. Преимущество данной методики – совместное обучение в начальных училищах русских и учащихся других национальностей. Подчеркнем, что для лиц, недостаточно владеющих русским языком, при учебных заведениях открывались специальные отделения. Этот опыт использовался в XX веке при обучении иностранных граждан в советских вузах (подготовительные факультеты) и в настоящее время начинает осваиваться учреждениями среднего образования при обучении детей мигрантов. Так, в Москве на основе этих принципов организован был проведен эксперимент по организации учебного процесса в 12 школах с совместным обучением русскоязычных учащихся и детей мигрантов.

Собственно билингвы составляли третью группу учащихся, свободно владевших русским и родным языками. Для них не разрабатывалась специальной методики, и они обучались в начальных училищах на общих основаниях.

Таким образом, билингвальное образование базировалось на основах методики РКИ.

Содержание обучение русскому языку преследовало цель религиозного воспитания и образования детей новообращенных христиан. Программа включала изучение закона божьего, главных молитв,



катехизиса в кратком изложении на русском и церковнославянском языках.

Процесс обучения русскому языку на территориях с мусульманским населением был аналогичным: открывались государственные сельские и городские училища, первоначально в них работали только русские учителя со знанием национального языка, а по мере подготовки национальных кадров в учебном процессе стали использоваться педагоги других национальностей. При обучении девушек-мусульманок обязательным требованием было наличие отдельных классов и специализированных училищ, которые финансировались государством. Так, в 1914 году были открыты специальные женские школы в Токмаке и Пржевальске на основе концепции билингвального образования.

При обучении мусульманского контингента учащихся использовались те же методики РКИ и РКН. Главное отличие содержания обучения заключалось в том, что школьники были освобождены от изучения христианской религиозной литературы и церковно-славянского языка. Вместо этого в определенные часы по согласованию с учителем русского языка преподавались основы ислама, что оплачивалось мусульманской общиной. Наряду с русскими школами в данных регионах работали мусульманские начальные (мектебы – «там, где пишут») и средние (медресе) школы, где могли быть классы с русским языком обучения, организация которых носила рекомендательный характер. Здесь также до подготовки достаточного количества национальных кадров преподавали русские преподаватели.

Содержание обучения в этих классах включало: освоение русского разговорного языка, формирование навыков чтения и письма и изучение начал математики. Религиозная компонента содержания обучения была одной из основных в Российской империи. Стремление государства в обеспечении конфессионального мира в условиях, когда за христианством был закреплен статус государственной религии, обеспечило представителям мусульманского духовенства право присутствовать на уроках русского языка с целью контроля содержания обучения. Изучение русского языка было обязательным в начальных мусульманских школах, в средних – до достижения учащимися 16-ти летнего возраста.

Однако с 1880 года появляется система билингвального образования И.Гаспринского, согласно которой русский язык являлся обязательным предметом светского образования на родном языке. При этом только часть дисциплин преподавалась на русском языке. Такие «новометодные» школы получают распространение в мусульманских регионах (Крым, Азербайджан, Средняя Азия). Были от-

крыты сотни русско-азербайджанских, русско-татарских, русско-башкирских, русско-казахских и других школ, и по сути дела система И.Гаспринского до сих пор используется на постсоветском пространстве.

Таким образом, к концу XIX века оформились два варианта билингвального образования в России:

а) система Н.И.Ильминского – национально ориентированное обучение на двух языках с учетом конфессиональной принадлежности учащихся;

б) система И.Гаспринского – светское образование на родном для учащихся языке с обязательным изучением русского.

Статус русского языка как государственного требовал наличия русскоязычного образования у кандидатов на государственные и общественные должности. Стимулом к изучению русского языка в национальных регионах являлась также необходимость высокого уровня владения русским языком для претендентов на духовные должности в мусульманских общинах, подтвержденного документом государственного образца, по сути, аналогом современного сертификата ТРКИ.

Развитие билингвального образования в Российской империи сопровождалось подготовкой национальных кадров, владеющих русским языком. В целях ликвидации дефицита учителей по всей территории России было открыто несколько десятков специализированных учебных заведений – семинарий, педагогических классов в гимназиях, училищ.

Национальная политика Российской империи в области распространения русского языка и билингвального образования не была универсальной:

- учитывался состав местного населения и его вероисповедание;
- лингвистические характеристики национальных языков (сходства и различия с русским/славянским языком, наличие письменности и др.);
- экономическое состояние конкретных регионов;
- исторические и культурные связи с Россией.

В результате в каждом конкретном национальном регионе сложились собственные традиции билингвального образования. Это особенно важно помнить сегодня, когда в России и на территории постсоветского пространства идея билингвального образования приобретает особую актуальность.

Приведем некоторые примеры. В Белоруссии билингвального образования как такового не было: языком обучения был или русский (русские государственные и православные церковные школы)

или польский языки (до 1839 года) – католические (орденские) и униатские школы.

Переход Украины (Малороссии) под юрисдикцию России (1653) сопровождался введением единых государственных образовательных программ и учебников, вследствие чего русский язык становится обязательным предметом изучения в школе. Его распространению способствовало начало массового книгопечатания на русском языке.

В Царстве Польском (1815) сложилась несколько иная ситуация. Согласно «Конституционной хартии» Польша имела широкую автономию, официальным языком был польский, на котором осуществлялись делопроизводство, судебная система и образование. Русский язык стал государственным на территории Польши после ликвидации автономии в 1863 году, в 1866 году он становится обязательным предметом в средних учебных заведениях, в школьную программу вводятся дисциплина «Русская словесность», а изучение истории и географии также на русском языке. Перевод светского образования на российские программы начинается с 1871 года: обязательное изучение русского языка в начальных школах Польши и Прибалтики, включая католические и лютеранские. А с 1873 года билингвальное образование ограничивается только изучением польско-русского букваря [Судакова 1972: 156]. Эти изменения потребовали новых образовательных ресурсов. Поэтому начинаются активно разрабатываться учебники русского языка для всех категорий учащихся (детей и взрослых), а обучение в Польше становится полностью русскоязычным с 1885 года.

Таким образом, на территории Украины и Польши концепция билингвального образования не получила распространения. Однако следует уточнить, что введение русского языка как государственного не означало полного запрета на украинский и польский языки. Об этом свидетельствует тот факт, что именно этот период и стал расцветом национальной литературы в этих странах. Параллельно с обозначенными процессами в образовании развивается диалектологическая наука: обучение русскому языку сопровождается исследованиями «малорусского наречия русского языка», которыми руководила Московская диалектологическая комиссия [Опыт ... . 1915].

Рассматривая вопросы становления билингвального образования на европейской части Российской империи, следует сказать, что среди Прибалтийских территорий наилучшее положение сложилось в Литве, где русский язык исторически занимал прочные позиции. Интересный факт, что именно здесь долгое время находился центр русскоязычного книгопечатания, и вплоть до 1697 года обучение в

церковно-приходских школах было на языке великорусской народности.

Во второй половине XIX века Литва вошла в состав Российской империи и русский язык получил статус государственного языка. В Вильнюсском университете были открыты кафедры русского языка, русской литературы и русской истории. Таким образом, в Литве образование становится полилингвальным: в школах и университетах обучение велось на русском, литовском и польском языках. Отметим, что для литовской элиты вновь стало нормой владение русским языком на уровне носителя и обучение в лучших российских университетах.

Языковая политика Российского государства на территории Прибалтики отличалась наличием в каком-то смысле полилингвального образования при доминировании немецкого языка, который де-факто был официальным языком до первой половины XIX века. Тем не менее уже с конца XVIII века появляются учебные пособия по русскому языку для немцев, так как они являлись подданными Российской империи.

В системе школьного образования русский язык становится обязательной дисциплиной с 1820 года. При этом цель обучения русскому языку – формирование навыков чтения и минимальных навыков говорения. В Латвии и Эстонии до 70-х годов XIX века преподавание в начальных школах велось на немецком, латышском и эстонском языках: по уставу 1774 года обучение в первом и втором классах осуществлялось на латышском и эстонском языках, а в третьем классе вводилась русский и немецкий языки (по 2 часа в неделю) [Судакова 1972: 102].

Таким образом, русский язык долгое время изучался факультативно: в основном в православных приходских школах и в некоторых гимназиях в крупных городах (Рига, Ревель и др.). Это было связано с отсутствием потребности населения в русском языке, так как все сферы жизни обслуживали другие языки, а в системе высшего образования письменный экзамен по русскому языку при поступлении в Дерптский университет вводится только в 1845 году.

Делопроизводство на русском языке вводится в 1885 году, и только с 1887 года преподавание всех школьных предметов постепенно переходит на русский язык во всех типах учебных заведений. В 1893 году в Дерптском (Юрьевском) университете (современный город Тарту) открыта кафедра русского языка и специальность «Русский язык и словесность», а «Ученые записки Юрьевского университета» начинают выходить только на русском языке. Все это вместе взятое позволило перевести не только университетское образование на рус-

ский язык, но и обеспечить систему образования специалистами. Свободное владение русским языком стало одним из условий успешной карьеры, в органах управления, суде, образовании и др.

В это же время (с 1893 года) начинается массовый перевод всех школ на русский язык обучения со 2-го класса, что обусловлено переходом крестьян в православие. Количество часов, отводимых на русский язык, увеличилось с 6 до 8 часов в младшей школе и до 7 часов – в средней. Учебные заведения получили централизованное обеспечение учебно-методическими материалами, что в свою очередь позволило ликвидировать дефицит учебников и словарей.

На территории Великого княжества Финляндского (1809) русский язык получил статус государственного только в 1900 году, при этом шведский и финский языки также функционировали в этот же статусе. До 1883 года в Финляндии действовал закон 1734 года, в соответствии с которым в Швеции запрещалось использование «чужих языков». Благодаря стараниям генерал-губернатора Ф.Л. Гейдена, император Александр III в 1883 году подписал указ об уравнивании правового положения шведского и финского языков. Делопроизводство на русский язык перешло только в 1899 году при Николае II, а с 1910 года в Финляндии стали действовать общероссийские законы.

Таким образом, фактически 100 лет доминирующим языком в государственных органах власти, судопроизводстве, образовании и др. оставался шведский, и только в начале XX века его заменил финский. Это обстоятельство объясняет тот факт, что изучение русского языка в школах носило факультативный характер, однако были написаны специальные национально-ориентированные учебники русского языка для шведов (1813) и для финнов (1833). В университетах обучение велось на шведском языке, с конца 1860-х годов – на финском. Тем не менее следует подчеркнуть, что правительство России ставило задачу обучения государственных служащих русскому языку. В целях этого в 1812 году в Академии Турку была открыта вакансия преподавателя русского языка, а с 1828 по 1917 годы – профессора по русскому языку и литературе в университете Хельсинки. Кандидатуру на эту должность утверждал лично император. Кроме того, программа университета включала изучение на русском языке истории Российской империи и статистики [Песонен 2010].

Российское правительство, учитывая отсутствие у населения мотивации к изучению русского языка, ограничилось открытием 15 начальных русскоязычных школ, трех гимназий, одного реального училища и одного детского сада. В Финляндии появились русскоязычная пресса, русский театр, в Хельсинском университете была открыта кафедра русского языка под руководством Я.К.Грота

(1841–1852), который основал знаменитую Славянскую библиотеку университета.

Однако русскоязычное образование получали в основном этнические русские, а государственные служащие и аристократия стали обучаться в российских университетах только к моменту выхода Финляндии из состава России.

На части территории современной Молдавии (точнее Приднестровской Молдавской Республики) русский язык получил распространение еще в конце XVIII века, хотя большая ее часть вошла в состав Российской империи в 1812 году по Бухарестскому миру. Несмотря на то что русский язык был объявлен государственным, до 1850-х годов румынский язык сохранял свои позиции, но все же постепенно русский язык вытеснил румынский и стал преподаваться в школах по российским учебным программам, а в начальной школе стали изучать молдавский язык. Существовали церковно-приходские школы, где обучение шло только на молдавском языке, а с 1840-х годов в Кишиневской гимназии и уездных училищах вводится предмет «молдавский язык». Однако с 1873 года в Бессарабии прекращается преподавание молдавского языка, так как придание русскому языку статуса государственного потребовало ведение на нем административной деятельности. Тем не менее именно в это время были заложены основы билингвального образования на данной территории, которое получило развитие в советский период.

Очень сложным был процесс распространения русского языка и становления билингвального образования на Кавказе и в Закавказье (Азербайджан, Армения и Грузия). Кавказ всегда населяли многочисленные народы, и процесс их интеграции в российскую государственность проходил на протяжении XIX века.

В христианских странах до их перехода под юрисдикцию России уже существовали собственные учебники русского языка: для грузинских учащихся они были опубликованы в Санкт-Петербурге в 1737 году и в Моздоке в 1797 году, а для армянских учащихся – в Санкт-Петербурге в 1788 году и в Астрахани в 1815 году.

Это обстоятельство позволило после вхождения Грузии в состав России открыть в 1802 году Тифлисское благородное училище, где языком образования был русский, а в школьную программу в качестве дисциплин были включены армянский, грузинский и азербайджанский языки. Позднее в 1830 году оно стало русской гимназией, в которой в начальной школе использовали родной язык учащихся, которые испытывали трудности в обучении.

К 1848 году в Закавказье были открыты училища: 21 уездное, 10 приходских, где в начальных классах уездных училищ обучение

было на родном языке учащихся, а русский язык был предметом школьной программы, с 3-го класса русский язык становится языком обучения, а родные языки учебными дисциплинами [Судакова 1972:74]. Таким образом, можно констатировать наличие в Закавказье глубоких традиций билингвального образования.

Продвижение русского языка в мусульманских общинах Кавказа сопровождалось неизбежным столкновением цивилизационных кодов, для разрешения возникающих противоречий требовались особые формы межкультурного взаимодействия и кросс-культурной коммуникации. И здесь нужно отдать должное русскому цивилизационному коду, базовой ценностью которого является толерантность, нашедшая свое проявление в 19 веке в форме веротерпимости. Именно это позволило осуществить продвижение русского языка через специфические формы билингвального образования на Кавказе.

С 1867 года русский язык становится обязательным с первого класса, а дисциплины «История» и «География» (если они входили в программы конкретной школы) также преподавались на русском языке.

Уровень преподавания в русскоязычных начальных и средних учебных заведениях был значительно выше, чем в традиционных мусульманских мектебе и медресе. Это способствовало тому, что русские школы имели больший авторитет у мусульманского населения: они были обеспечены качественными учебными материалами по всем предметам, использовали российские программы и учебники, созданные с учетом национальной специфики (с адыгейским языком 1853 год, с кабардинским 1865 год использовались в Ставропольской, Екатеринодарской, Новочеркасской, Ейской гимназиях), и имели лучшее оборудование того времени.

Кроме того, здесь преподавались основы ислама на родном языке учащихся. Так, в 1885 году в России насчитывалось уже 30 тыс. таких школ, где обучалось около 1,3 млн. учащихся.

В русскоязычных учебных заведениях работали приглашенные высококвалифицированные учителя, зарплата которых была на 25% выше, чем у учителей в центральной России. Особое внимание уделялось русскоязычному образованию детей национальной элиты, которые получали возможность работать в органах государственного управления, чему способствовало совместное обучение русских и нерусских учащихся. Несмотря на все усилия, предпринимаемые российским правительством, количество русскоязычных учебных заведений росло медленными темпами, большую часть в государственных школах составляли этнические славяне – до 70%.

На Северном Кавказе, как отмечает М.С.Аксанукаева, с середины XVIII до начала XX века шел процесс формирования прослойки

национальных военных кадров: старшинам, предводителям, авторитетным горцам присваивались офицерские звания [Аксанукаева 2010:10]. В этом отношении Российская империя всегда отличалась своей толерантностью. Приведем свидетельства британского подданного мусульманина-индийца: «Мы читаем и слышим со всех сторон, что в России такой-то генерал мусульманин, другой – армянин <...> между тем как у нас каждый английский солдат лучше дезертирует, нежели согласится повиноваться и признать начальником туземца» [Хрестоматия 1997: 119]. Такое отношение к представителям нетитульной нации государства отмечалось не только в английских колониях, но и в самой метрополии. Так, в Великобритании в школах была распространена практика применения мер физического воздействия, унижающих человеческое достоинство, к школьникам-валлийцам за использование родного языка: их били палками по рукам, вешали башмак на шею, отправляли чистить туалеты и др. [Williamson 1991: 44]. К сожалению, подобная практика внедрения государственного языка использовалась даже в конце XX века, например, отмечаются меры физического воздействия на индейцев в Канаде [Pennycook 1995: 40], взимание платы в размере 25 центов за использование каждого слова на родном языке в американских школах для иммигрантов [Auerbach 1995: 25].

Появление прослойки профессиональных военных способствовало открытию военных и технических учебных заведений, учащимся которых платили государственную стипендию. Однако доля горцев в командном составе армии, органах управления и судах строго ограничивалась [Аксанукаева 2010: 10]. Тем не менее независимо от национальности обучение в военных заведениях осуществлялось за государственный счет, а также Кавказского линейного казачьего войска и особенностью программы было обязательное изучение местных языков.

Справедливости ради отметим, что русский язык на Северном Кавказе начали изучать еще до присоединения этих территорий к России. Развитие экономических отношений требовало знания языка крупнейшего торгового партнера. Понимание этого национальной элитой привело к тому, что мусульманские общины приглашали русских учителей для обучения языку и сами оплачивали их работу.

Очень важно, что обучение в государственных школах не привело к смене национальной самоидентификации. Более того кавказские языки на региональном уровне де-факто имели статус официальных, а в администрации работали переводчики. Эти факты свидетельствуют об особой языковой политике российского государства на Кавказе, и в настоящее время можно констатировать, что



действовавшие в России в XIX веке принципы взаимодействия языков различных народов, проживающих на территории одного государства, положены в основу «Европейской Хартии». При этом отчетливо прослеживается связь по использованию переводчиков в обслуживании процессов государственной деятельности в национальных регионах Российской империи в XVIII–первой половине XIX века и в современном Европейском Союзе: в обоих случаях не на всех языках было организовано образование, официальное общение обслуживал только один язык (в России следствием этого явилось расширение сферы использования профессиональных переводчиков, что привело к созданию, по сути, института переводчиков и соответствующего направления в науке – сопоставительно-типологическое изучение языков и теория перевода (в современном реестре специальностей – 10.02.20). В число первых специализированных учебных заведений для подготовки переводчиков входят Мунгальская школа (Иркутск, 1725 год, перевод с монгольского), Калмыцкое начальное училище (Астрахань, 1802 год) и др.

В Закавказье распространение русского языка проходило согласно общей концепции национального образования. Отсутствие религиозных различий позволило в Грузии и Армении внедрить билингвальное образование. Так, в 1-м и во 2-ом классах русский язык преподавался как обязательный учебный предмет, а с 3-го класса все обучение переводилось на русский язык, в то время как этнические славяне были обязаны изучать национальные языки как предмет. Эти языки стали изучаться и в российских университетах. Например, в Санкт-Петербургском университете была открыта кафедра грузинского языка под руководством профессора Д.Чубинашвили, который в 1840 году создал первые двуязычные словари – русско-грузинский и грузино-русский. Дети закавказской аристократии получали образование в лучших университетах крупнейших городов России: Москвы, Санкт-Петербурга, Киева, Харькова, Одессы, Дерпта и др.

Концепция принятой языковой политики государства способствовала распространению русского языка и в Средней Азии: русский язык получал статус государственного, функционирование всех органов местного управления, судопроизводства, системы образования должно было осуществляться на данном языке. Появление русского населения в этих регионах сопровождалось открытием светских школ. Так, например, на территории Кыргызстана первая русская начальная школа была создана в 1874 году (г.Каракол), в 1876 году – в г.Ош, в 1879 году – в г.Пишпек, в 1880 году – в г.Токмак и селе Бе-

ловодском, а с середины 1880-х годов начинается массовое открытие церковно-приходских школ.

С 1890 года было открыто большое количество 3-х годичных государственных школ с преподаванием всех предметов на русском языке. Для детей кочевых народов были созданы школы-интернаты. В Туркестане количество русскоязычных школ (166) во много раз уступало количеству мусульманских школ (6,5 тыс.) однако они были востребованы населением, поэтому впоследствии их количество увеличивалось, и мусульманские общины часто сами финансировали эти школы. Надо отметить, что этому способствовало преподавание во всех учебных заведениях основ ислама, а также предварительное обучение русскому языку учащихся, не владевших русским языком. Подчеркнем, что этот опыт был использован в XX веке при обучении студентов-иностранцев в советских вузах, а в новейшей истории – при обучении детей мигрантов в России.

С целью подготовки национальных педагогических кадров в крупных городах стали открываться Учительские семинарии (Ташкент, Алмааты и др.), а также специализированные педагогические курсы, ориентированные на русско-национальные школы. Распространение русского языка сопровождалось экономическим развитием этих территорий, куда было направлено большое количество квалифицированных специалистов из европейской части страны: врачей, инженеров, агрономов, ветеринаров и представителей других профессий, дефицит которых был особенно ощутим. Русскоязычная интеллигенция компактно селилась в городах, что способствовало становлению билингвального образования.

### **Методическое обеспечение обучения русскому языку**

Концепция языковой политики, разработанная в последней четверти XIX века включала разработку национально-ориентированных учебников и учебных пособий по русскому языку, к которой привлекались и национальные специалисты, хорошо знавшие особенности обучения данного контингента. И здесь российская педагогическая наука добилась значительных успехов. Так, первый фундаментальный учебник «Русское слово» для грузинских начальных школ был написан Я.С.Гогебашвили, который по сути представляет собой учебный комплекс, включающий «Букварь» (1885), «Книгу для чтения» (1888) и «Методическое руководство для учителей и учительниц грузинских начальных школ к преподаванию по книге «Русское слово» (1887). О качестве данного учебного комплекса свидетельствует тот факт, что методические принципы основоположника грузинской русистики Я.С.Гогебашвили использовались в

учебниках русского языка для грузинской начальной школы (1978, 1985) на протяжении всего последующего (советского периода). Этот учебник повторил в некоторой степени успех классической грамматики М.В.Ломоносова.

Обучение русскому языку кавказских народов имеет долгую историю, этой проблемой занимались не только национальные просветители (Умар Берсеев, Кази Атажукин, Кеди Досов и др.), но и выдающие просветители Российской империи. Так, генерал-майор барон П.К.Услар – русский военный инженер, лингвист и этнограф – проделал огромную работу по изучению бесписьменных языков народов Кавказа – абхазского, чеченского, аварского, лакского, даргинского, лезгинского, табасаранского языков и др., создал грамматики названных языков, а также разработал «Кавказскую азбуку» (1861), взяв за основу принцип грузинской азбуки, но с русскими (кириллическими) буквами и добавлениями, некоторых букв из осетинского алфавита Шёгрена. Таким образом, благодаря усилиям П.К.Услара бесписьменные языки Дагестана получили не только свое теоретическое описание, но практическую реализацию: в горных селах открывались светские школы, где преподавание велось на родном языке. Выбор кириллицы в качестве графической основы был обусловлен еще и тем, что, по мнению автора, в условиях многоязычного Дагестане языком межнационального общения должен стать русский язык, так как «большая часть горских народов находится почти в непрерывных сношениях с русскими», и следовательно, знание кириллического алфавита несомненно облегчит для горцев усвоение русского языка.

Обучение русскому языку как неродному долгое время не имело научно-методической концепции, поэтому нередко русскому языку обучали не специалисты, а обычные носители русского языка. Интересный факт в истории методики преподавания русского языка связан с почти анекдотическим пособием по русскому языку для учащихся в Средней Азии ротмистра М.А.Терентьева. Материалом послужили аутентичные тексты анекдотов (азбука) и басни И.А.Крылова для чтения<sup>5</sup>. Вызывает удивление, что пособие М.А.Терентьева было написано в то время, когда уже вышло постановление 1870 года, как уже отмечалось, в основу которого была положена концепция Н.И.Ильминского, основоположника Казанской методической школы русского языка как неродного.

К сожалению, аналогичная ситуация наблюдается в настоящее время в европейских странах и США: на фоне резкого увеличения

---

5) См. подробно Судакова 1972.

количества студентов, желающих изучать русский язык, отмечается колоссальный дефицит дипломированных преподавателей со специализацией русский язык как иностранный, сегодня в европейских и американских университетах большей частью преподают носители русского языка, а не квалифицированные русисты<sup>6</sup>. Исключение составляет Китай, где не принимают на работу специалистов без требуемой квалификации. В Японии действуют те же правила, что и в соседнем Китае, но допускается при отсутствии квалифицированного преподавателя русского языка специалист гуманитарного профиля с обязательным дополнительным образованием методика преподавания РКИ.

Нужно сказать, что Казанская школа внесла большой вклад в развитие русистики и лингводидактики. В первую очередь это связано с именем Н.И.Ильминского, который был не только профессором Казанского университета, но организатором Казанской крещено-татарской школы, через которую в течение 50 лет прошло 6 000 человек, из них около 900 стали учителями. Развитие методики преподавания русского языка не в последнюю очередь было следствием лингвистических исследований по русскому языку И.А.Бодуэн де Куртене, который считается основоположником лингвистической школы Казанского университета.

Представители этой школы создали учебники русского языка как неродного. Татарский просветитель К.Насыри вошел в историю не только как организатор первой русской школы и первый учитель русского языка, но и как составитель двуязычных переводных словарей и автор учебников русского и родного (татарского) языков, а также учебников русской истории. Чуваш И.Я.Яковлев разработал основы методики преподавания русского и родного языков в чувашской школе, перевел на чувашский язык произведения русской классической литературы. Ученики Н.И.Ильминского А.Ф.Юртов и М.Е.Евсеев занимались просвещением мордвы посредством распространения христианства. Выполненный ими перевод частей Евангелия и Ветхого Завета на мордовский язык использовался для разработки учебных пособий по русскому языку. Так, А.Ф.Юртов создал «Букварь для мордвы-эрзи» (1884), а М.Е.Евсеев – буквари и учебники для начального курса изучения русского языка для мордвы-эрзи и мордвы-мокши (1892).

Принципиально другую систему образования мордвы предложил инспектор народных училищ Пензенской губернии В.Х.Хохряков, который познакомился с опытом обучения татар и других на-

---

6) Иноязычное образование в современном мире. Сборник научно-методических статей. – М., 2014.

родов на территории Казанского учебного округа и в Сибирском центральном училище в 1879 году. После чего в 1989/80 годах в Пензенской учительской семинарии преподаватель Н.П.Барсов, мокшанин по национальности, собрал группу семинаристов, которую стал обучать родному языку, затем он разработал учебно-методический комплекс, в который вошли «Азбука для мордовских школ Пензенской губернии», «Указания учителю, как учить по «Азбуке для мордовских школ»», «Первоначальные уроки русского языка для мордвы». Однако эти рукописи не получили одобрения в Переводческой комиссии, поэтому не были опубликованы. Пособия Н.П.Барсова отличались светской направленностью материалов для обучения (хотя, как и «Родное слово» К.Д.Ушинского, содержали рассказы религиозной тематики и описание христианских праздников) и были ориентированы на умственное и нравственное развитие детей в соответствии с возрастом [Киржаева 2001: 345].

В XIX веке расширилась область распространения русского языка в Якутии. Это происходило за счет появления в городах и сельской местности большого количества ссыльных, многие из которых взяли на себя роль учителей русского языка (при этом параллельно сами изучали якутский язык) и просветителей среди якутского населения. Процесс обогащения культур был взаимным. Известно, что Э.К.Пекарский составил «Словарь якутского языка», В.Г.Короленко брал сюжеты для своих рассказов из повседневной жизни якутов, а Н.Г.Чернышевский стал героем произведений якутского народного поэта Эляя, который назвал его «Виллойским Прометеем» [Александрова 2007: 88].

На наш взгляд, Казанская школа начала разрабатывать методику преподавания русского языка как неродного на научной основе. Именно это обстоятельство определило тот факт, что упомянутое выше Постановление министерства просвещения 1870 года опиралось на концепцию Н.И.Ильминского, представленную в докладе «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев». Во исполнение этого постановления была учреждена Казанская инородческая учительская семинария для подготовки татарских, мордовских, марийский, чувашских и удмуртских учителей. Срок обучения составлял 3 года, количество студентов – 240 человек (50% русских). В 70–80-х XIX века усилиями учеников Н.И.Ильминского (И.Я.Яковлева, Ибрая Алтысарина и др.) были созданы национальные школы, несмотря на противодействие образованной прослойки титульной нации, которая отдавала предпочтение школам с традиционными языками обучения для этих регионов: классический арабский, чагатайский, письменный монгольский и др.

Поэтому стояла задача сделать образование в русской школе более качественным и доступным для большинства населения. Реализация поставленных целей потребовала серьезного методического обеспечения учебного процесса. На основе концепции Н.И.Ильминского были созданы азбуки и первые учебники русского языка, например, для казахов это было разработано И.Алтырсарином – первым казахом-учителем, организовавшим русские школы-интернаты для кочевого населения.

Концепция Н.И.Ильминского представляет собой национально ориентированную методику преподавания русского языка как неродного с детальной проработкой соотношения государственного и родного языков. Надо отметить, что во второй половине XX века эта идея получила свое второе рождение на государственном уровне, когда были организованы Институт национальной школы и НИИ преподавания русского языка в национальной школе.

Таким образом, завершая экскурс в историю распространения русского языка и становления билингвального образования на территории Российской империи, следует подчеркнуть, что русскоязычное население, для которого русский язык был родным или вторым родным (этнические славяне), проживали преимущественно в Сибири и в центральной европейской части России. К началу XX века билингвальными являются начальные школы: Варшавский округ – 81,2% школ, Прибалтика – 99,4%, Кавказский регион – 17,6%, Одесский округ – 16,8%, Харьковский – 3,1% (мордовские школы), Оренбургский округ – 17,6%, Казанский округ – 12% [Россия ... 1991: 402]. Распространение русскоязычного образования в национальных регионах страны привело к тому, что в 1913–14 годах образование на русском языке получило примерно 9,5 млн. человек, из них 8 млн. составляли учащиеся начальных и церковно-приходских школ.

Однако было бы неверным считать, что русскоязычное образование получали только граждане Российской империи. Статистические данные этого периода свидетельствует, что перед Первой мировой войной в российских вузах обучалось 7000 иностранных граждан, в основном из Германии и Франции; 2,4 тыс. обучались в российских университетах, что составило 16,7% всего контингента учащихся. По оценкам специалистов, к началу 1915 года русским языком в мире владело 140 млн. человек. В этой связи приведем интересный факт: по подсчетам Д.И.Менделеева, к 2000 году при благоприятных обстоятельствах население России должно было составить более 596,6 млн. человек, что сделало бы русский язык одним из самых распространенных мировых языков [Арефьев 2012: 32].

---

В заключение следует отметить, что именно в XIX веке получили оформление методики преподавания русского языка различным категориям учащихся, которые были положены в основу организации системы билингвального образования в России.

## ГЛАВА 5

### **Билингвальное образование в XX веке: поиски новых цивилизационных ценностей**

XX век отмечен поиском новых жизненных ценностей российского государства, уже соответствующего реалиям изменившегося глобализованного мира. Смена цивилизационного кода всегда сопровождается изменениями в языковой политике и идеологии. I этап – советский период с 1919 по 1938 годы, когда происходят изменения в лексической подсистеме языка: массово появляются неологизмы, окказионализмы и новые слова, называющие новые понятия и объекты социалистической действительности. В течение XX века в языке остаются основные лексические единицы, отражающие реальность.

Только после этого начинается новый этап развития билингвального образования в СССР, цель которого продвижение русского языка, сформировавшегося за 20 лет: многие слова, называющие реалии российской империи, перешли в пассивный словарь, им на смену пришли новые лексические единицы, которые получили осмысление в виде новых концептов в условиях складывающегося цивилизационного кода, отражающего новые советские реалии. Все изменения языка были зафиксированы в словаре Д.Н.Ушакова (1936 г.).

Немаловажным является то обстоятельство, что поиски новых ценностей, на основе которых была разработана соответствующая идеология, потребовавшая «своего» языка, который получил в истории лингвистики название «новояз». Д.Н.Ушаков совместно с М.Н.Петерсоном и Н.М.Соколовым явились авторами программы по русскому языку данного периода, которая была нацелена на изучение «живого языка»<sup>7</sup> посредством наблюдения, а не изучения учебника грамматики. Следует отметить, что этот метод получил развитие в 80-е годы XX века под названием «эвристический подход», а в настоящее время зарубежные методисты начали пропагандировать, по сути дела, апробированные в 20-х годах XX века в СССР «когнитивно-познавательный подход» в обучении не только иностранным языкам, но и другим дисциплинам.

Школьная программа Д.Н.Ушакова, М.Н.Петерсона и Н.М.Соколова базировалась на серьезных лингвистических исследованиях – грамматике Ф.Ф.Фортунатова. Несмотря на явную идеологизацию процесса образования именно в 20-е годы была заложена научно-методическая база обучения в школе русскому языку как родно-

---

7) Концепция данной программы ведет свое начало к словарю В.И.Даля.



му. Авторами учебников стали выдающиеся лингвисты: А.М.Пешковский, Д.Н.Ушаков, М.Н.Петерсон, Л.А.Булаховский, С.О.Карцевский и др. Главное отличие созданных ими школьных учебников – четко выверенная в соответствии с академической грамматикой основа языка.

К сожалению, авторы современных учебников по русскому языку для средней школы не считают нужным обращаться к положениям, зафиксированным в академической «Русской грамматике» под ред. Н.Ю.Шведовой (1980), и повторяют практику 20-х годов, против которой выступали классики языкознания, – замена методики преподавания на технологии обучения. В этом кроется противоречие современного этапа: с одной стороны, декларируется права человека (личностного начала), а с другой стороны, само появление технологий было связано с устранением этого самого личностного начала при обучении, проводимого в это время курса на формирование нового человека (отказ от индивидуального самосознания в пользу коллективного сознания).

Следует подчеркнуть, что советский период развития билингвального образования продолжался с 1917 года до конца 80-х годов XX века. В соответствии с языковой политикой СССР русский язык позиционировался как государственный и язык межнационального общения, но, как уже отмечалось, статус русского языка не был юридически закреплён ни в одном из правовых документов.

В 20–30-е годы XX века языковая национальная политика претерпела значительные изменения по сравнению с той, которая проводилась Российской империей. Доминировала ленинская модель, основным положением которой был тезис о равноправии языков всех народов нового социалистического государства. Это нашло свое выражение в концепции «коренизации», которая предполагала отказ от придания русскому языку статуса государственного и замену его национальными языками (Декларация прав народов России, 1917).

Справедливости ради следует заметить, что эта идея имела свое концептуальное лингвистическое обоснование, данное Бодуэном де Куртэнэ еще в 1905–1906 гг.: «Ни один язык не считается государственным и обязательным для всех образованных граждан, но, по соображениям наименьшей траты времени, языком центральных государственных учреждений, языком общегосударственной думы должен быть язык преобладающей численной национальности, язык обоих государственных центров, Петербурга и Москвы, язык *великорусский*. Тем не менее в общегосударственной думе не может быть воспрещено употребление других языков, хотя оно явится бесцельным с практической точки зрения. Каждому гражданину предостав-

ляется право сношения с центральными учреждениями государства на своем родном языке. Дело этих центральных учреждений – известись переводчиками со всех языков и на все языки, входящие в состав государства. Чиновники являются слугами населения, и поэтому все чиновники данной местности или области должны владеть всеми свойственными ей языками» [Бодуэн де Куртенэ 1906: 12–13].

Подчеркнем тем не менее отличие позиций лингвиста и принятой в результате государственной политики. Бодуэн де Куртенэ считал необходимым функционирование государственного языка, с одной стороны, и наличие права у гражданина пользоваться родным языком для обеспечения всех его коммуникативных потребностей – с другой. В свою очередь В.И. Ленин выполняющим государственные функции, определял с позиции экономической целесообразности: «Потребности экономического оборота сами собой определяют тот язык данной страны, знать который большинству выгодно в интересах торговых сношений» [Ленин 1970: 424].

Возобладавшая концепция языковой политики в России являла собой компромиссный вариант из тех, которые получили практическое воплощение в Западной Европе:

- ассимиляция (в Великобритании и Франция);
- равноправия языков (в Швейцарии);
- культурно-национальной автономии (в Австро-Венгрии).

Для достижения поставленных государством целей осуществлялись следующие мероприятия.

**1. Перевод делопроизводства на национальные языки.** К 1925 году основные титульные нации получили законодательно оформленные государственные образования в форме союзных и автономных республик, в каждой из которых был принят соответствующий закон об употреблении национального и русского языков. Так, например, в Киргизской (Казахской) АССР в 1921 году были принят Декрет Совета Народных Комиссаров об употреблении киргизского (казахского) и русского языков в государственных учреждениях, где определялись сферы функционирования языков:

- одновременное использование обоих языков предполагалось в государственных учреждениях;
- делопроизводство уездных учреждений переводится на русский язык [Сулейменова 2011: 66].

В многонациональных регионах, пытались задействовать в делопроизводстве языки всех проживающих на данной территории народов. Например, в Дагестане в этих целях использовались даже устные формы рутульского, агульского и других бесписьменных языков [Дешериев 1980: 230–231].

**2. Унификация письменности национальных языков.** Решение этой задачи потребовало:

– выбор унифицированной системы письменности между кириллицей, латиницей, традиционным арабским письмом (для 16 языков Российской империи [Зак, Исаев 1966: 4]) и реформированной арабицей;

– разработки алфавитов для бесписьменных языков на основе унифицированной графика;

– создание кодифицированных вариантов национальных языков на основе выбранных опорных диалектов.

Следует отметить, что поставленные задачи были очень сложными в силу неоднородности развития национальных языков на территории СССР. Так, грузинский и армянский языки имели и имеют глубокие традиции не только собственной письменности, но и колоссального литературного и научного наследия, достаточно назвать хотя бы таких просветителей и государственных деятелей, как Месроп Маштоц<sup>8</sup>, создавший в IV в армянский алфавит, сохранившийся практически в неизменном виде до наших дней, Григор Нарекаци (Григорий Нарекский) – поэт, философ, богослов периода раннеармянского Возрождения (X–XI вв.), автор поэмы «Книга скорбных песнопений», а также грузинский поэт и государственный деятель XII–XIII вв. Шота Руставели, автор эпической поэмы «Витязь в тигровой шкуре» и др. Эти имена известны каждому образованному человеку и, конечно, нельзя не упомянуть книгохранилище Матенадаран в Ереване, вклад которого неоценим для мировой культуры: благодаря армянским спискам до наших дней дошли произведения многих античных авторов. Некоторые немусульманские народы также к этому времени пользовались собственным традиционным письмом, например, бурятский и калмыцкий языки – старомонгольским; идиш, татарский и бухаро-еврейский языки – еврейским алфавитом; немецкий (Поволжье) – латиницей. Но естественно наибольшее распространение имела кириллица: русский, украинский, белорусский языки, а с XIX века чувашский, мордовский, коми и др. языки народов, получивших к этому времени письменность, благодаря усилиями последователей Н.И.Ильминского.

---

8) По одной из версий Месроп Маштоц также участвовал в создании и грузинского алфавита (V в.). Эту версию поддерживают известные энциклопедии (Catholic Encyclopedia, Britannica. Alphabet, Merriam-Webster's Encyclopedia of Literature и др.) и зарубежные исследователи (Peter R.Ackroyd, C.F.Evans, Geoffrey William Hugo Lampe, Stanley Lawrence Greenslade; David G.K.Taylor; Greppin, John A.C. и др.).

Следует подчеркнуть, что унификация алфавитов – явление не чисто российское, а мировое. И в этом смысле показательно, что в период 20–30-х годов XX века начинают разрабатываться искусственные языки (например, эсперанто Зоменгофа), что, несомненно, идёт в русле поиска общемировых ценностей. Поэтому попытки унификации письменности на территории России (СССР) можно считать проявлением процесса глобализации.

Стремлением смены цивилизационного кода в сторону европеизации объясняется отказ от арабицы, так как она вела к созданию анклава «мусульманского мира» в рамках СССР, а кириллица ассоциировалась с ценностями русского цивилизационного кода, в свою очередь, латиница в силу малой распространенности на территории России удовлетворяла требованиям эпохи: с одной стороны, не имела связи с культурно-цивилизационным кодом народов России, а с другой – символизировала новые (западные) ценности.

В целях решения поставленной задачи унификации письменности национальных языков требовалось провести большую языковедческую работу:

- были образованы Всесоюзный центральный комитет нового алфавита (ВЦКНА, 1925 г., Баку) и Государственная терминологическая комиссия;
- организованы научно-языковые экспедиции;
- получили развитие лингвистические исследования национальных языков (фонетическая, лексическая, грамматическая системы) на основе заложенного еще в XIX веке типолого-сопоставительного языкознания;
- осуществлялась подготовка материалов для различных двуязычных словарей (орфографических, терминологических и др.).

Отметим, что этой работой занимались видные специалисты в области лингвистики: председатель Технографической комиссии и научный руководитель ВЦКНА Н.Ф.Яковлев, Е.Д.Поливанов, уникальный специалист по 50 языкам – языки Средней Азии; Н.Ф.Яковлев и Л.И.Жирков – языки Кавказа, Д.В.Бубрих – финно-угорские, Н.Н.Поппе – монгольские, Н.К.Дмитриев и К.К.Юлахин – тюркские языки. В целях решения поставленной задачи было проведено беспрецедентное количество исследований типолого-сопоставительного характера как специалистами русской лингвистической школы, так и оформившихся в этот период национальными языковедческими школами, например, казахская школа тюркологов представляли лингвисты-теоретики и методисты: А.Байтурсынов, К.Жубанов, Н.Турекулов, Т.Шонанов и др., составители букварей и пособий: С.Сейфуллин, Б.Майлин, М.Дулатов и др. [Сулейменова

2011: 69]. В обсуждении представленных исследований принимали участие как авторитетные русисты (Л.П.Якубинский), так и видные представители национальных школ Б.В.Чобан-заде.

Результаты работы комиссии впечатляют:

– к началу 1930-х годов на латиницу были переведены языки мусульманских общин, а также бурятский, калмыцкий, ассирийский, цыганский, молдавский, татский, бухаро-еврейский языки и коми. Однако мордовский, марийский и удмуртский языки сохранили кириллицу. Для 13 языков малых народов Севера был разработан единый алфавит, утвержденный в 1931 году [Вахтин 1993: 29]. А согласно списку ВЦКНА 1936 года из 102 народностей СССР только 12 не имели письменности на родном языке.

– терминологическая деятельность: разработка терминологии и соответствующих двуязычных словарей (например, 1933 год – лексический минимум научно-технического профиля для тюркских языков);

– на этой базе были созданы учебно-методические материалы по обучению национальным языкам всех категорий учащихся как представителей титульной нации, так и русскоязычных граждан: 1929 год – учебники и учебные пособия на 56 языках, а 1934 год на 104 (Центриздат) [Национальные школы 1958: 9];

– издательская деятельность: 1936 год – книги на 99 языках народов СССР (исключая русский) тиражом 108 млн. экземпляров;

– переводческая деятельность: на языки народов СССР переводились как общественно-политическая (например, перевод Н.Н.Поппе на бурятский язык «Тезисов о Фейербахе» К.Маркса), так и художественная литература (1937 год, переводы произведений А.С.Пушкина, в том числе на редкие языки – корякский, эвенкийский, черкесский, ассирийский и др.).

Кроме того, государство предусматривало финансовое поощрение за разработку учебников по национальным языкам и переводы литературы на русский язык (1921– 1934), в системе высшего образования подготовка научных и педагогических кадров (филологи и учителя национальных языков).

**3. Введение требования для государственных служащих владения национальным языком.** В целях повышения мотивации изучения национальных языков устанавливалась повышенная оплата труда от 5 до 15%, предоставлялись преимущества при приеме на работу и дополнительные льготы. Также были созданы методические пособия для данной категории пользователей (1930–1934), введена система уровней владения языком и соответствующая сертификация.

Вся эта колоссальная работа была вызвана тем, что не все языки титульных наций, получивших собственные государственные обра-

зования (статус союзной республики), обладали соответствующими лингвистическими возможностями: более 70 языков не имели даже собственной письменной традиции (30-е годы XX века вошли в историю советской лингвистики как период создания алфавитов для бесписьменных языков народов СССР) и тем более развитой стилистической системой, которая является необходимым условием для обслуживания всех функций, которые выполняет государственный/официальный язык.

Последствием проводимой в этот период языковой политики явилось снижение роли русского языка в системе билингвального образования СССР. Если в 1900 году свыше 90% учащихся получали образование в начальных школах на русском языке, то в 1925 году их количество сократилось на одну треть при расширении образования на национальных языках. При этом русский язык сохранялся как обязательный предмет в школах с обучением на национальном языке, получивших после октября 1917 года в структуре системы единой школы особый статус учебного заведения – национальная школа.

Следует отметить, что эта ситуация имела под собой фундаментальное обоснование: в этот период главная задача государства формулировалась как ликвидация безграмотности населения – определяющий фактор модернизации экономики страны. Приведем некоторые статистические данные. Несмотря на колоссальные усилия российского государства, предпринятые в XIX веке для просвещения граждан на всей территории страны, тем не менее уровень образования населения оставался крайне низким. Так, по данным зарубежных исследователей, среди малых народов Сибири и Дальнего Востока к XX веку не сохранилось ни одной из миссионерских школ [Kreindler 1985b: 350], в 1897 году среди черкесов русской грамотой владели 1,7%, арабской около 6% [Вопросы языкознания 1991: 14:19], а в Средней Азии к 1915 году, например, в Ферганской области число грамотных граждан составляло 2,9%, в Самаркандской области – 3,2% [Allworth 1967: 368–369]. В 1926 году показатели грамотности населения значительно изменились: в Узбекистане она составила 10,6%, в Туркмении – 12,5%, в Киргизии – 15,1%, в Казахстане – 22,8%, в Азербайджане 25,2% [Зак, Исаев 1991: 6].

С методической точки зрения, обучение грамотности (основам чтения и письма) наиболее эффективно проводить на родном языке учащихся. Именно это обстоятельство определило концепцию национальной школы, основоположником которой следует считать И. Гаспринского. По этой модели были написаны учебники русского языка для народов, не имевших собственной письменной традиции.

В качестве примера можно привести работы П.Н.Самсонова, который является основоположником («якутским Ушинским») методики преподавания русского языка в якутской школе. Так же, как и И.Гаспринский, П.Н.Самсонов считал, что для обучения билингвов «родной язык должен идти впереди, т.е. сначала должны изучаться, хотя бы даже и практически, законы и явления родного языка, а затем уже русского. Такое прохождение сделает условие усвоение обоих языков более сознательным, успешным и быстрым» [Якутский Ушинский 2000: 76].

Несомненной заслугой методистов 20–30-х годов явилось теоретическое обоснование и развитие концепции И.Гаспринского о билингвальном образовании, предполагающем сохранение национальной идентичности:

- начальное образование на родном (национальном) языке;
- среднее образование – билингвальное;
- старшая школа – на русском языке.

Данная система была введена в 40-х годах XX века, а русский язык стал обязательным предметом с 1938 года. Таким образом, советская методическая школа использовала идеи и И.Гаспринского, и Н.И.Ильминского: развитие концепции Н.И.Ильминского позволяло «через просвещение» внедрять новые цивилизационные ценности, а в регионах, которые имели образовательные традиции и собственную методическую школу преподавания русского языка, как, например, на Кавказе, сохранилась приверженность к концепции И.Гаспринского.

Полное среднее образование можно было получить только на русском языке и это объяснялось тем, что государство гарантировало всеобщее начальное образование, которое предполагало вариативность – в национальной школе и в русскоязычной школе.

Обучение в старшей школе только на русском языке было связано с тем, что этот этап проходят только те учащиеся, которые намерены продолжать образование. Однако перевод высшего образования на национальные языки процесс очень сложный (как показывает история билингвального образования в России в XVII–XVIII веках) и не всегда возможный, так как требует наличия сформированного метаязыка науки в системе данного языка. Этому требованию не соответствовало большинство языков титульных наций в СССР. Например, оказалось, что учебников по медицине, естественнонаучным и инженерным наукам не существует даже на украинском языке, не говоря уже о тех языках, которые только обрели письменную форму, что позволило начать процесс кодификации (азербайджанский, башкирский, дуганский, кабардинский, казахский, карачаев-

ский, ненецкий, ногайский, осетинский, таджикский, узбекский, якутский и многие другие языки). Несмотря на работу терминологической комиссии и огромную переводческую деятельность создать метаязыки науки для большинства национальных языков не удалось. Главная причина имела экстралингвистический характер: большую часть терминологии составляют интернационализмы, а все они, естественно, приходили через русский язык, что не соответствовало требованиям смены цивилизационного кода. Надо отметить, что интернационализмы, функционирующие в русском языке науки, имеют греческое и латинское происхождение, что не принималось во внимание авторскими коллективами, которые предпочитали создавать новые слова на базе корней диалектных слов национальных языков, что не могло удовлетворить все потребности в описании объектов науки. К сожалению, в независимых государствах постсоветского пространства не учли этот отрицательный опыт, когда после распада СССР пытались решить эту же задачу, но результат оказался таким же, как и в 30-х годах.

Советский опыт по созданию национальных терминологий начал основательно изучаться западными учеными во второй половине 80-х годов XX века [Fierman 1985; Lewis 1983; Dingley 1989, Humphrey 1989; Crisp 1989], которые пришли к аналогичным выводам. Однако уже в начале XXI века в европейских странах начали создаваться комиссии по разработке национальной терминологии с целью перевода с английского на национальные языки, например, Чехия, Финляндия и др.

Национальная языковая политика 20-х–30-х гг. не позволила реализовать все поставленные цели и задачи, а в некоторых моментах привела к отрицательным результатам, последствия которых ощущались даже в 80-е годы XX века. Приведем некоторые примеры.

В Дагестане в 20-е годы работа органов государственной власти осуществлялась в языковом плане на базе устной формы распространенных на данной территории бесписьменных языков – рутульского, агульского и других [Дешериев 1980: 230–231], но, конечно, такие опыты успешными быть не могли. Прежде чем проводить как тогда говорили «коренизацию» делопроизводства или прессы, надо было подготовить для этого языковую основу.

На Украине все делопроизводство переводилось на украинский язык, существенно сократилось издание периодической печати и книг на русском языке, кроме того все русскоязычные трудящиеся обязаны были овладеть украинским языком под угрозой увольнения. Это требование просуществовало до 1938 года. Однако языковая реальность, как отмечал Г.К.Данилов, показывала, что русско-



говорящее население предпочитало не реагировать на новые веяния, и в связи с этим перед государственными деятелями ставили задачу, которая формулировалась так: «Украинский пролетариат должен был преодолеть и уже в значительной мере преодолел говорение по-русски» [Данилов 1931: 9].

С точки зрения специалиста очень показательна позиция выдающегося лингвиста А.М.Селищева о «чистоте своего языка (малых народов – прим. авторов), понимаемой нередко слишком субъективно»: «Но несмотря на эти тенденции язык самих национальных деятелей и их печатных произведений изобилует русскими элементами... Единство процесса общественной жизни, воздействие центра неразрывно связано с языковыми переживаниями, с проникновением элементов языка центра в язык областных работников, хотя бы они и занимались вопросами чистоты своего языка и изгоняли русизмы» [Селищев 1927: 220]. По сути, наблюдения А.М.Селищева показывают, буквально воспринятое пожелание И.А.Бодуэна де Куртенэ, высказанное в 1905 году, согласно которому чиновники, будучи «слугами населения», должны овладеть всеми языками, действующими в данном регионе [Бодуэн де Куртенэ 1906: 12–13]. Исследования А.М.Селищева (на базе мордовского, чувашского и коми языков) убедительно доказывают, что речь государственных деятелей, которые борются за чистоту национального языка, можно квалифицировать как «лингва франка», действующий только на данной территории и совмещающий в себе элементы русского и национального языков. А.М.Селищев относил это явление к жаргонам: «Речь же мордовских деятелей ... это мордовско-русский жаргон» [Селищев 1927: 222].

Не менее грустной оказалась судьба памятника персидской литературы классической поэмы Фирдоуси «Шахнаме», которая не издавалась на латинице, и стала доступна в оригинале только в 1962 году, в то время как в 1934 году к 1000-летию со дня рождения поэта вышел только сокращенный перевод на русский язык.

Справедливости ради, отметим, что, с одной стороны, от латинизации пострадали все языки народов СССР, даже для таких древних языков, как грузинский, армянский и идиш стали разрабатываться варианты латинского алфавита. А русский язык вообще был объявлен пережитком «классовой графики XVIII–XIX веков» (1930), и даже были опубликованы три проекта латинизации русского языка, разработанные подкомиссией по латинизации при Главнауке Наркомпроса РСФСР (1929, председатель – Н.Ф.Яковлев, члены подкомиссии – В.И.Лыткин, Л.И.Жирков, А.М.Сухотин, Н.М.Каринский, С.А.Абакумов). С другой стороны, латинизация

просуществовала недолго и не закрепились в традиции, хотя грамотных на ней было больше, чем, например, на арабице, поэтому переход на кириллицу прошел относительно легко [Алпатов 2000: 92].

Следующим шагом стала кодификация языков народов СССР. Дилетантский подход привел к тому, что грамматики разрабатывались без опоры на лингвистические исследования. За основу было взято утверждение, что язык тем совершеннее, чем больше его грамматический строй похож на русскую грамматику. Иногда это доходило до лингвистического абсурда, например, пытались доказать, что в марийском языке существует падежная система, аналогичная русской, а из грамматик тюркских языков исключали род или добавляли несуществующие части речи [Алпатов 2000: 91–92].

К сожалению, при разработке грамматик для языков народов СССР за основу была взята учебная грамматика (1925) профессора МГУ им. М.В.Ломоносова видного лингвиста и методиста А.Б.Шапи-ро, который писал учебники для школ и филологических факультетов вузов. Используемый метод создания грамматик стали называть «шаширографией», впоследствии, когда данная технология была признана ошибочной, это слово получило отрицательную коннотацию, при этом пострадала репутация (имя) ученого, который никакого отношения не имел к созданию грамматик языков народов СССР.

Аналогия с рассматриваемым периодом прослеживается в национальной языковой политике независимых государств на постсоветском пространстве, и современные деятели культуры предупреждают, что переход на латинскую графику сделает недоступным для молодого поколения огромное культурное наследие нации, написанное на кириллице. Современный казахский языковед Э.Д.Сулейменова перечислила последствия смены графики для казахского языка 20–30-х годов (руническое письмо – арабица – латиница – кириллица), которые ощущаются до настоящего времени:

«а) потеряно и до сих пор не восстановлено культурное наследие на арабской и латинской графике;

б) один народ – казахи Казахстана и казахские диаспоры – оказался разделен графически;

в) “графический” шок – не редкость; казахи-репатрианты (оралманы), вернувшись на этническую родину, оказываются неграмотными; казахи, учившиеся в злополучное время стремительной смены алфавита, начинали обучаться на арабской графике, потом формировали новые латинские буквенно-звуковые представления, а заканчивали школьный курс с навыками чтения и письма на кириллице» [Сулейменова 2011: 57–58].

Со своей стороны считаем необходимым подчеркнуть, что российское образовательное пространство пережило не меньший, а может быть, даже и больший шок, чем, к примеру, народы Средней Азии, так как именно реформа письменности 1918 года расколола общность русского мира, и последствия этого раскола ощущаются и в настоящее время. Так, в Канаде потомки эмигрантов первой волны продолжают пользоваться системой письма дореформенного времени: фактически «русский мир», под которым понимается русскоязычное культурное пространство, до сих пор пользуется двумя графиками. В то же время реформаторы осознали необходимость сохранения русского культурного наследия. Именно поэтому в 1936 году была развернута колоссальная издательская деятельность: в первый и в последний раз за весь период XX века были печатаны полные собрания сочинений русских классиков (А.С.Пушкина, Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого и др.).

Результаты периода «коренизации» противоречивы и не могут иметь общих критериев оценки для всех языков: алфавиты и письменности разрабатывались для языковых систем, принадлежащих к разным цивилизационным кодам, при этом все народы в той или иной степени пережили культурный шок. Но сама попытка унификация алфавита на базе нейтральной (латинской) графики имела в основе своей более глубокие причины: наличие критической массы необразованных людей в многонациональной стране рассматривалась как преимущество для внедрения новые ценности, что, в свою очередь, могло облегчить процесс создания однородного общества.

Первые десятилетия существования советского государства мы бы охарактеризовали как время экспериментов в области образования. С одной стороны, «коренизация», которая привела к тому, что в 1932 году обучение в школах велось на 104 языках, в том числе на немецком и китайском. Этот опыт был бы очень интересен для современного билингвального образования в Евросоюзе и Соединенных Штатах Америки, где в настоящее время вопрос обучения на родном языке учащихся приобретает особую актуальность.

С другой стороны, подготовка национальных кадров для управления государством имела своим следствием двуязычие образованной национальной элиты, которая предпочитала использовать родной язык в бытовой сфере общения, но справедливости ради заметим, как уже отмечалось, прежде всего это касалось тех наций, языки которых не имели письменной традиции. В отличие от национальных элит XVIII–XIX веков формирующаяся советская национальная элита не осознавала значение родной культуры для сохранения национальной идентичности: «грубо говоря, он получил образование

как представитель русского языка, а в качестве представителя родного языка остался <...> обывателем» [Поливанов 1927: 77].

Это, с нашей точки, было вызвано отказом от грамматико-переводного и переходом на прямой метод обучения русскому языку нерусских/иностраннх учащихся в коммунистических университетах (в течение двух лет), цель обучения в которых – овладение устной формой коммуникации, что позволяло обеспечить коммуникативные потребности при осуществлении профессиональной деятельности и не предполагало изучения русского языка с точки зрения воспроизводства в нем культурного кода, что может обеспечить только знание языковой системы.

Методисты 20-х годов XX века отмечали преимущества прямого метода, которые заключались в формировании коммуникативных навыков и рекомендовали использовать его на начальном этапе обучения и отмечали неэффективность данного метода на последующих этапах обучения. Надо сказать, что опыт 20–30-х годов был учтен в 50-е годы, когда началась разработка коммуникативной методики РКИ, которая себя оправдала и позволила интенсифицировать процесс обучения русскому языку иностраннх учащихся до одного года с последующим обучением на русском языке в советских вузах. Однако это не означает, что произошел отказ от грамматико-переводного метода. Напротив, он утвердился в качестве основного при обучении русскому языку как неродному в национальной школе с переносом акцента на обучение переводу с родного языка на русский, при этом подчеркивалась необходимость функциональной направленности русскому языку, в связи с тем, что «переводы не способствуют практическому усвоению русского языка, так как не развивают у учащихся способности мыслить на русском языке» [Якутский Ушинский 2000: 77].

Романтический период всеобщего братства и экспериментов в истории билингвального образования России закончился в 1930 году, когда интересы государства потребовали от всех граждан владения государственным языком. В то же время действовавшая система была разработана для решения задачи ликвидации безграмотности, но не обеспечивала должный уровень образования, необходимый для модернизации экономики страны. Как показала практика, главной причиной неэффективности принятой билингвальной системы обучения явилась идея изучения двух алфавитов. В результате национальная школа не могла обеспечить достаточный уровень владения русским языком, а русская школа – национальным. К тому же, уровень образования в русской школе был выше, чем в национальной, поэтому население поддерживало отказ от «коренизации».

В 1938 году появилось постановление Совета Народных Комиссаров СССР и ЦК ВКП(б) «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». Тогда же началась замена новых алфавитов на основе латиницы кириллицей для некоторых народов, например, постановление ЦИК СССР от 1 июня 1935 года о переводе на кириллицу письменностей языков народов Севера. Это было сделано с целью облегчения носителям других языков изучение русского (государственного) языка. В связи с чем были написаны грамматики национальных языков по типу русской, что, по сути, создало основы для перевода образования на территории СССР на русский язык к 1941 году. Надо отметить, что, к сожалению, не был учтен отрицательный опыт XVIII века, когда пытались создать русские грамматики по типу греческой, как показывает история, результат также оказался негативным.

Положительными моментами «коренизации» можно считать формирование концепции национальной идентичности и национального самосознания, что нашло отражение в «национальной школе», которая несомненно сыграла значительную роль в консолидации советского общества.

Следует также иметь в виду, что в условиях укрепления фашизма в Германии перед Россией встала задача создания централизованного государства, обязательным атрибутом которого является государственный язык. Тот факт, что владение государственным (русским) языком всеми жителями страны явилось одним из факторов, обеспечивших победу СССР в Великой Отечественной войне.

Предвоенный период имеет неоднозначные оценки многих исследователей, в том числе и западных [Crisp 1981: 36], но невозможно отрицать главные достижения 20–30-х годов XX века:

- создание письменности для большого количества народов;
- ликвидация безграмотности;
- рост образования населения в стране;
- развитие российской концепции образования на родном языке.

В то же время период 30–40-х годов XX века в Европе можно охарактеризовать как утверждение идеи о государственном языке как основополагающем атрибуте суверенного государства. Так, во Франции в официальной сфере использовался только французский язык. Интересно, что на протяжении XVIII–XIX веков применялись жестокие методы по продвижению функционирования государственного языка во всех сферах: физическое наказание школьников саамской национальности в Норвегии и Швеции [Skutnabb-Kangas 1983: 309]. Как пишет А.В.Алпатов, в 30–40-е годы советская власть все же заботилась о сохранении башкирского или ненецкого языка боль-

ше, чем французская о сохранении бретонского или японская о сохранении айнского [Алпатов 2000: 94].

С сожалением отмечаем тот факт, что западные специалисты билингвальную систему образования, существовавшую в 20–30-х годах в СССР, называют «пионером концепции образования на материнских языках» [Kreindler 1982: 27], не имея не малейшего представления о том, что, по сути дела, сама эта система возникла на основе теорий Н.И.Ильминского и И.Гаспринского, которые были практически реализованы в конце XIX–начале XX веков. Надо отметить также, что в настоящее время идея билингвального образования на базе родного языка декларируется во многих странах, начиная с 50-х годов ЮНЕСКО.

Современный период развития российской государственности (в РФ насчитывается 278 языков), как нам представляется, должен использовать имеющийся опыт не только в целях развития концепции билингвального образования, но и для консолидации российского общества, цементирующим фактором которого является владение государственным языком (русским). Также следует учитывать тот факт, что русский цивилизационный код, как уже отмечалось, предполагает толерантность, и именно этот фактор должен послужить основой для развития современного государства.

## ГЛАВА 6

### Цивилизационные ценности XX века и билингвальное образование в СССР

Эпоха смены цивилизационных кодов XX века предложила российскому обществу несколько моделей. Первая модель, которую можно охарактеризовать как цивилизационный код, базирующийся на «общемировых / общечеловеческих ценностях» была апробирована в 20–30-х годах XX века. Она оказалась недееспособной и неэффективной в условиях необходимости создания сильного, суверенного и независимого государства.

Вторая модель цивилизационного кода – ценности «новой исторической общности советский народ» начала формироваться в конце 1930-х годов и просуществовала до начала 1991 года. Следует заметить, что цивилизационный код советского государства в определенной мере можно рассматривать как противопоставление цивилизационному коду «американской нации». В отличие от США, где основополагающая идея единства нации эмигрантов («плавильный котел») требует нивелирования национальной идентичности, концепция формирования «новой исторической общности советский народ» лишь внешне повторяло американский цивилизационный код «декларирование постепенного стирания всех национальных различий», а по сути, предполагало развитие всех наций и народностей, исторически проживающих на своей территории.

Главная роль в процессе формирования новой общности отводилась русскому языку, именно в это время появляется термин «второй родной язык», который закрепился за русским языком. Вектор лингвистический исследований был направлен на изучение закономерностей взаимодействия языков, что вызвало расцвет компаративистики. К началу 60-х годов XX века советское общество в языковом плане характеризовалось «в большинстве случаев бурным развитием и обогащением литературных языков, а также развертыванием процессов добровольной языковой смены у бесписьменных народностей» [Вопросы языкознания №2, 1962: 138]. По сути, к 60-м годам была реализована концепция интеграции бесписьменных народов, предложенная в XIX веке Н.М.Ильминским. Однако введение русского языка как второго родного не означало отмены изучения национальных языков. Реформа образования 1958–1959 гг. предоставляла право выбора языка обучения, что явилось ответом на распоряжение 1955 года об освобождении от обязательного изучения национальных языков в русских школах.

Нам представляется, что в современных условиях следует использовать оба эти принципа в субъектах Российской Федерации. Граждане должны иметь право выбора языка обучения, государственным языком (русским) должны владеть все граждане страны в такой же степени, как и родным языком, т.е. в условиях многонационального государства билингвизм становится основополагающим принципом образования.

Концепция национальной школы начала формироваться с 1917 года и просуществовала до 1988 года. За этот период было предложено и апробировано две модели билингвального образования (надо отметить, что в рамках реального двуязычия национальные языки к 1980 году использовались в качестве языка обучения в 11 автономных республиках и областях РСФСР).

Первая модель, по сути, представляла собой развитие концепций Н.И.Ильминского и И.Гаспринского: обучение на родном (нерусском) и русском (неродном) языках (Н.И.Ильминский), образовательный контент которого базировался на родном языке и культуре (И.Гаспринский). Представленная модель была принята Министерством просвещения РСФСР с конца 40-х годов как базовая для национальных школ автономных республик и областей РСФСР с нерусским контингентом учащихся:

- начальное образование – на родном языке (например, в чувашских, мордовских, марийских, удмуртских, алтайских, хакасских, коми, дагестанских школах с 1 по 3–4 классы, абазинский – нулевой-первый, ногайский, чеченский – подготовительный класс);
- неполное среднее образование – на двух языках (бикультурная основа) – например, в якутских и тувинских, калмыцких школах с 1 по 7–8 классы;
- полное среднее образование – на русском языке и культуре (Н.И.Ильминский).

Вторая модель Министерства просвещения СССР предлагала двухкомпонентную структуру содержания образовательного контента (государственного и республиканского). В основе данной модели, принятой большинством национальных школ, по сути, лежит концепция И.Гаспринского: обучение на родном языке (армянский, азербайджанский, грузинский, казахский, татарский, башкирский, немецкий) на всех ступенях на базе республиканских учебников, за исключением учебников по русскому языку.

Реализация данной модели позволяла унифицировать содержание обучения на всей территории страны через государственный компонент, используя в определенной степени учебники для русскоязычных школ РСФСР, которые, естественно, были основаны на



цивилизационных ценностях русской и, шире, мировой культуры. В рамках этой модели республиканский компонент включал изучение национальных языков, литературы, истории и географии. В то же время эта модель, которая, впрочем, связана с исходной концепцией И. Гаспринского, не была достаточно разработана, так как автономизация компонентов не создавала системы, что, естественно, не позволяло обеспечить качество образования в национальных школах и привело к неизбежному предпочтению первой модели.

Тем не менее, следует отметить и ещё одно обстоятельство. Концепция И. Гаспринского, как уже отмечалось, предполагала сохранение национальной идентичности, что вступало в явное противоречие с формируемым цивилизационным кодом сильного государства и не способствовало продвижению данной модели билингвального образования.

В то же время, надо отметить, что концепция билингвального образовательного контента И. Гаспринского, базировавшаяся на национальных цивилизационных ценностях, не была полностью отвергнута и использовалась в узком понимании: принятие в качестве обязательного предмета школьной программы языка титульной нации (например, адыгейский, бурятский, осетинский, калмыцкий), а иногда родного (например, кабардинский, балкарский, черкесский, ингушский, языки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока). В 10 автономных республиках и областях национальные языки изучались с 1-го класса. Данное положение нельзя считать полноценной моделью билингвального образования, но позволяет в какой-то степени учитывать сохранение национальной идентичности учащихся.

Концепция И. Гаспринского могла реализоваться в полном объёме только при наличии сформированности национальных метаязыков науки, что особенно важно на ступени высшего образования. Напомним, что сами идеи И. Гаспринского явились результатом развития методики преподавания русского языка в Закавказье для народов, имеющих собственные научные и культурные традиции (Грузия, Армения, Азербайджан). Для национальных языков, не имевших развитой системы функциональных стилей, было принято решение создать терминологический аппарат для различных отраслей знаний. Такая работа началась, как уже отмечалось, в 20–30 гг., но реальные результаты были получены только в конце 80-х гг., когда были изданы терминологические словари на 14 основных языках союзных республик.

По данным Н. А. Баскакова, к 1990 году было зарегистрировано около 140 различных научных дисциплин, отраслей знаний и видов

деятельности; формирование национальных языков метаязыков науки нашло отражение более чем в 600 терминологических словарях, 42% из которых – технические, 38% – естественные и 20% – общественные дисциплины. По тематике данные словари охватывали все основные научные дисциплины и в среднем составляли более 70% всех словарей по техническим и более 50% словарей по естественным и общественным дисциплинам. Кроме того, были созданы двуязычные словари по определяющим отраслям промышленности для каждой союзной республики: Узбекистан – хлопководство и садово-виноградные культуры, Таджикистан – каракулеводство и др. [Баскаков 1988: 132].

Следует подчеркнуть, что среди переводных терминологических словарей самым распространенным типом являлись русско-национальные словари, что было обусловлено наличием развитого метаязыка науки, имеющего глубокие традиции с XVIII века [см. об этом выше].

Интересно заметить, что наряду с традиционными типами национальных терминологических словарей появились новые словари, отражающие тенденции развития национальной терминологии. Таким образом, на ряде языков были созданы комбинированные толково-переводные словари, в зависимости от целей обучения создавались также активные и пассивные учебные ТС, но тем не менее потребность в создании одно-, дву- и многоязычных отраслевых словарей-справочников имела долгосрочный характер.

Так, в рекомендациях 4-го терминологического совещания по проблемам упорядочения терминологии в академиях наук союзных республик в 1981 г. Было отмечено: «Рекомендовать создание многоязычных словарей по наиболее важным отраслям науки и техники, что будет способствовать упорядочению и унификации терминологии в основных языках союзных республик» [Проблемы разработки ... 1983: 15]. Заметим, что создание словарей такого типа в значительной степени способствовало межъязыковой унификации национальной терминологии только в том случае, если словарь был триязычным: словник на русском языке имел перевод на национальный язык и на один из иностранных языков. Особенность национальных терминологических словарей данного периода заключается в том, что в качестве иностранного языка выступали не только мировые языки (английский, немецкий, французский, испанский), но и китайский, турецкий, арабский, вьетнамский, хинди и др. При этом унификация национальной терминологии проводилась в соответствии с системой понятий русского языка.

Таким образом, к моменту распада СССР для языков титульных наций союзных республик была создана серьезная научная база,

позволяющая в недалекой перспективе обеспечить полноценное билингвальное образование с опорой на национальный язык.

**Научно-методическое обеспечение** билингвального образования разрабатывалось в течение всего XX века: именно в этот период методика преподавания русского языка, благодаря работам Л.В.Щербы 30-х гг., оформилась как отдельное научное направление с собственным предметом и объектом исследования, категориальным аппаратом и т.д. Естественным продолжением этого процесса явилось формирование методики преподавания русского как неродного в самостоятельное направление.

Особую роль в этом процессе сыграли научно-исследовательские институты: НИИ национальных школ (АПН РСФСР с 1948 г., а с 1968 г. Минпросвещения РСФСР, Институт национальных проблем образования (ИНПО) – с 1991 по 2005 гг.) и НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР (уровень союзных республик: к концу 1970-го года обучение велось на 14 национальных языках).

Перед **НИИ национальных школ** была поставлена цель – формирование национально-русского двуязычия в СССР. Для реализации поставленной цели необходимо было разработать эффективную систему билингвального образования в объеме программы средней школы. Научной базой проводимых институтом исследований явилась типолого-сопоставительное языкознание, на основе которого разрабатывались методики преподавания национальных (родных) языков и гуманитарных дисциплин на этих языках, что нашло выражение в разработках образовательных программ, средств обучения, в методических рекомендациях для учителей национальных школ и др.:

- 50–60-е годы XX века – программы, учебники, пособия по русскому и родным языкам, было открыто 12 филиалов института в национальных регионах РСФСР;
- конец 70-х–80-е годы XX века – разработка новых форм и методов обучения в национальной школе, что нашло отражение в следующих научно-методических документах: «Примерные требования к учебникам по русскому языку для I–III классов национальной школы» (1975), «Типовые программы факультативных курсов по русскому языку и литературе для VIII–X классов национальных школ» (1979), «Типовая программа по русскому языку для национальной средней школы (подготовительные, I–X классы)» (1981), «Типовая программа обучения русскому языку в национальном детском саду» (1982) и др. [Сковородкина 2009].

В разработке представленных концепций активное участие принимали сотрудники **НИИ ПРЯНШ АПН СССР**<sup>9</sup>. В отличие от НИИ национальных школ исследования НИИ ПРЯНШ были направлены на разработку методики преподавания русского языка как неродного на основе родного языка учащегося, что по сути является дальнейшим развитием концепции Н.М.Ильминского.

Опыт 20–30-х годов XX века позволил в 70–80-е годы XX века на основе научных исследований разрабатывать национально ориентированные программы по русскому языку как неродному, используя авторские методики, что было реализовано в учебниках по русскому языку и литературе для национальных школ. Таким образом, проблемами билингвального образования на данном этапе занималась Академия наук СССР совместно с Академией педагогических наук и Институтом преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ) под руководством известного советского ученого Н.М.Шанского.

Основными направлениями НИИ РПЯНШ являлись следующие:

– лингвистические исследования в области компаративистики, психолингвистики (проблемы усвоения второго языка) и русистики. Свой вклад внесли известные советские ученые такие, как Н.М.Шанский, Л.Н.Новиков, Н.В.Черемисина, Д.М.Изаренков, Е.А.Быстрова, В.И.Зимин и др.;

– развитие методики преподавания русского языка как неродного. Уточним, что Н.М.Шанский предпочитал называть данную дисциплину не «методика», а «лингводидактика». Впрочем, оба термина вошли в категориальный тезаурус научных направлений «Методика преподавания РКИ» и «Методика преподавания РКН», была разработана программа подготовки педагогических кадров по названным дисциплинам;

– разработки научно-методического обеспечения преподавания русского языка на всех ступенях образования (начальное, среднее, высшее). Кроме того, на основе учета родного языка учащихся НИИ ПРЯНШ были созданы типовые программы факультативных курсов в русле реформы общеобразовательной и профессиональной школы (1984), проводимой во всех союзных республиках:

– срок обучения в национальной школе 11 лет (с 6 лет, начальная школа 4 года);

– национальный компонент (культура) становился обязательным для следующих образовательных дисциплин: история, география, биология, химия, музыка, изобразительное искусство, трудовое обучение.

---

9) См. Приложение.

Методика преподавания русского языка как неродного была реализована в учебниках для средней общеобразовательной школы союзных республик (на 14 языках). Именно в этом институте концепция билингвального образования получила максимально эффективную реализацию за всю историю российского государства. В первую очередь это было связано с тем, что руководители научных коллективов прекрасно владели несколькими языками и имели четкое представление о таком явлении, как билингвизм, а также работали в непосредственном контакте с лингвистами союзных республик. Благодаря такому отношению в советское время получили научное оформление лингвометодические школы русистов, например, Прибалтийская школа (центр университет г.Тарту, который подарил нам выдающегося филолога Б.М.Лотмана, а в методике преподавания русского языка занимает А.А.Метса), Киргизская русистика ассоциируется с именем П.И.Харакоза и др.

Особое место в русистике и методике преподавания РКН занимает Кавказская школа, имеющая глубокие традиции преподавания русского языка с XVIII века (методическая концепция, как уже отмечалось, принадлежит выдающемуся грузинскому ученому Я.С.Гогешавили). Следует отметить особый вклад армянских исследователей в развитие общего и русского языкознания (Ю.Д.Апресян, Н.Д.Арутюнова, С.Г.Бархударов, Р.И.Аванесов и др.) и методики преподавания РКН (Б.М.Есаджанян).

Такая огромная государственная работа принесла свои результаты. В 1960–1980 годы в 98% общеобразовательных национальных школ функционировали кабинеты русского языка, разрабатывались новые учебные программы, издавалась учебно-методическая литература, выпускались учебники по русскому языку (4–11 классы) для национальных школ, росло количество школ с русским языком обучения. И к концу 1970 года обучение велось на 14 национальных языках. Русский язык преподавался в национальных школах со 2-го класса, также со 2-го класса начиналось преподавание национальных языков для детей из русскоязычных семей. Изучение русской литературы сначала было с 5-го, а к концу 80-х годов – с 4-го класса. По статистике, в 1990-м году на русском языке обучалось 68% школьников, лидировали Украина, Казахстан, Латвия, Молдавия, Киргизия, Эстония [Арефьев 2014: 34–40]. Русский язык превалировал в системе среднего и высшего профессионального образования (примерно две трети студентов обучалось на русском языке), но при этом учащиеся имели право отвечать и сдавать экзамены на родном языке.

Не менее важно отметить, что в 1989 году были изданы учебники по основополагающим дисциплинам по специальности «Русский

язык», предназначенные для подготовки преподавателей русского языка как неродного. Например, Н.В.Черемисина «Русская интонация», Л.Н.Новиков «Лексикология» и др.

Таким образом, наиболее плодотворным в научном плане для развития методики преподавания русского языка как родного/неродного/иностранного языка оказались 80-е годы, когда разрабатывалась **концепция интенсивного обучения русскому языку на коммуникативной основе** и были определены базовые понятия «уровень» владения языком и «коммуникативная компетенция».

Следует подчеркнуть, что понятие «коммуникативной компетенции» разрабатывалось несколькими поколениями лингвистов и методистов как в России (М.Н.Вятютнев, А.А.Леонтьев, Е.И.Пассов, О.Д.Митрофанова, В.Г.Костомаров, Д.И.Изаренков и др.), так и в Западной Европе и в США (Н.Хомский, Д.Хаймз, Я. ван Эк, Л.Бахман и др.).

Функциональный подход к описанию языка явился в определенной степени теоретической базой коммуникативного подхода обучения языку, который выступает в качестве средства международного и межнационального общения. Справедливости ради, следует отметить, что использование языка за пределами метрополии (например, испанского, а позднее английского и французского) неизбежно требовало разработки и специфических методов его усвоения: для испанского языка соответствующая методика преподавания официально ведет отсчет с XVI века (университет Саламанки), английского – с XIX века, а русского – со второй половины XX века. Общность целей, которые стоят перед методистами и лингвистами разных стран, приводит к тому, что, работая автономно, специалисты приходят к похожим выводам и моделям преподавания языка.

В качестве магистрального направления методики коммуникативный подход начинает разрабатываться в течение последних 40 лет. Однако Е.И.Пассов считает, что «коммуникативность» – это российское (советского времени) ноу-хау»: «западный коммуникативный подход лишен какой-либо цельной теории (концепции), лежащей в его основе. Он представляет собой весьма произвольный набор эмпирических правил, которые можно использовать как конструктор, собирая то, что можно (или нужно в прагматических целях) собрать в зависимости от цвета поднятого флага коммуникативности» [Пассов 2011: 8]. Тем не менее, среди российских методистов тоже нет единства: «образовались 4 вполне различных основных направления, которые условно можно назвать так»:

1) «коммуникативисты-экстремисты»: Липецкая методическая школа (Е.И.Пассов) [Пассов 2011: 10];

2) «умеренные коммуниктивисты»: Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина, И.Л.Бим, В.В.Сафонова, Г.А.Китайгородская [Пассов 2011: 11];

3) «сочувствующие попутчики»: «сознательно-коммуникативный» метод, «системно-коммуникативный», «деятельностно-коммуникативный и «коммуникативно-деятельностный», «функционально-коммуникативный» и «коммуникативно-функциональный», «личностно-деятельностный» [Пассов 2011: 11];

4) «принесенные ветром» с Запада: «компетентностный подход» [Пассов: 12].

На наш взгляд, оценки Е.И.Пассова слишком категоричны, а большое разнообразие идей, получивших, к тому же, воплощение в реальных учебниках и пособиях по русскому языку как иностранному (Е.Г.Баш, М.Н.Вягунев, В.Г.Костомаров, Г.А.Китайгородская, Г.В.Колосницyna, Л.Б.Трушина, Е.М.Степанова и др.), и позволило говорить о «русской коммуникативной методике».

Интеграция русского языка в международное образовательное пространство, предполагает, прежде всего, унификацию и стандартизацию целей, содержания обучения и требований, предъявляемых на выходе, т.е. использование единых форм контроля, позволяющего адекватно и объективно оценивать уровень владения иностранным языком.

Решением этой задачи занимался с 1954 года научно-методический центр МГУ им. М.В.Ломоносова<sup>10</sup> под руководством В.Г.Костомарова, сотрудниками центра были созданы первые в этот период учебники по русскому для иностранцев (Е.Г.Баш, Е.Ю.Владимирский, Л.Л.Бабалова и др.). В 1975 году возникла необходимость выделения научного направления «Методика преподавания русского языка как иностранного», что обусловило образование Института русского языка им. А.С.Пушкина как самостоятельной структуры.

В МГУ им. М.В.Ломоносова с 1954 года начал функционировать первый подготовительный факультет для иностранных граждан, по модели которого были открыты такие же структурные подразделения в других вузах страны.

Разработанная сотрудниками МГУ методика РКИ доказала свою эффективность при обучении иностранных студентов и явилась базой для дальнейшего развития научного направления «Методика преподавания русского языка как иностранного», что позволило включить эту дисциплину в номенклатуру специальностей ВАК СССР.

---

10) См. Приложение.

Отметим лишь некоторые основополагающие научно-методические работы:

- Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. «Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам» (1973, 1984);
- «Методика преподавания русского языка как иностранного» под ред. А.А.Леонтьева (1988).

Однако базовым учебником до сих пор остается «Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)» (1990) – коллективный труд выдающихся ученых лингвистов и методистов (А.А.Леонтьев, З.Н.Ивлиева, О.Д.Митрофанова и др.) под ред. А.Н.Щукина.

Таким образом, в рассматриваемый период (вторая половина XX века) функционирование русского языка как средства межнационального общения и как мирового достигло своего пика, что нашло выражение в развитии соответствующих методик его преподавания:

– методика преподавания русского языка как неродного, на основе которой базировалось билингвальное образование в СССР, большинство населения национальных республик было двуязычным с координативным или субординативным типом билингвизма;

– методика преподавания русского языка как иностранного в целях получения высшего образования иностранными гражданами.

Все это было возможным благодаря наличию четких установок государства, принятых обществом декларируемых цивилизационных ценностей и учета богатых традиций российского билингвального образования.



## Часть III

### СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современный период определило эпохальное событие – распад СССР (1991), что сопровождалось в первую очередь пересмотром цивилизационных ценностей XX века на фоне процессов глобализации мира, разрушением консенсуса гражданского общества и формированием нового цивилизационного кода, получившего оформление в концепциях «русского мира» и «российской цивилизации».

Второй характеристикой современного периода является стремительная информатизация общества, создание виртуальной среды, которая начинает конкурировать с реальной, предлагая альтернативу практически во всех сферах общения, за исключением бытовой.

Все эти обстоятельства не могли не оказать влияния на языковую систему, которая в настоящее время характеризуется неустойчивостью, так как язык в условиях быстро меняющейся внеязыковой реальности постоянно сталкивается с необходимостью обеспечивать новые коммуникативные потребности личности.

Представим краткую **языковую характеристику современного периода**, принципиальным отличием которого является функционирование языка не только в реальной действительности, но и в виртуальной среде.

Вопрос об использовании русского языка в *виртуальной реальности* напрямую связан с проблемой стратификации языка. Анализ форм виртуального общения (форумов) дает возможность представить виртуальные сообщества как некий собирательный субъект, обладающий своим социолектом (а в случае профессионального общения метаязыком), и описать социальную (например, профессиональную) деятельность этой группы не только в виртуальном пространстве, но и в реальной действительности.

Виртуальная среда имеет характеристики, коррелирующие с реальной. Анализ сайтов общей доступности, с одной стороны, и профессиональных сообществ, с другой, дает возможность охарактеризовать виртуальные сообщества по следующим позициям:

- система ценностей;
- семиотическая система (символы и смыслы);
- этические нормы/традиции;
- эстетические нормы.

Дискурс виртуальных сообществ строится по речевым моделям в рамках жанров устной речи, которые функционируют в реальной языковой действительности. Можно констатировать, что виртуальная среда общения не предлагает принципиально новых жанров речи, а использует уже существующие в языковой системе, но в то же время для разграничения виртуальной и реальной среды общения используются другие наименования, например: *форум, пост, ветка* и др. [Ускова (а) 2014; Ускова (б) 2014].

Виртуальная среда общения имеет большие потенциальные возможности, а скорость передачи информации и наличие обратной связи оказывают опосредованное воздействие на языковую систему в целом, что находит проявление в следующем:

- смещение стилей,
- стирание граней между письменной и устной речью,
- увеличение частотности употребления неологизмов и окказионизмов,
- несоблюдение правил орфографии и пунктуации.

Последнее обстоятельство можно рассматривать как компенсаторное средство, выполняющее функции суперсегментных единиц (ударение и интонация). В то же время можно констатировать, что значительного влияния на языковую систему со стороны виртуального вербального общения не отмечается. В этих условиях в настоящее время перед лингвистикой и лингводидактикой стоят следующие задачи:

- выявление потенциальных возможностей, предоставляемых *виртуальной средой* общения для функционирования русского языка [Ускова (а) 2014];
- разработать методы обучения русскому языку в виртуальной среде;
- продвижение русского языка с помощью средств виртуальной среды.

Вторым не менее важным показателем языковой характеристики современного периода является противопоставление в реальной внеязыковой действительности *инварианта*, т.е. языка метрополии, и *вариантов* русского языка, которые функционируют на постсоветском пространстве (для обозначения данного явления используются термины «национальные варианты» / «изолированные варианты»).

Отмеченное обстоятельство связано с тем, что, несмотря на значительные потери позиций русского языка на постсоветском пространстве<sup>1</sup>, русский язык остается единственным средством межна-

---

1) См. Часть I.

ционального общения и выступает гарантом диалога культур, научного и экономического сотрудничества на данной территории. Следует подчеркнуть, что в странах СНГ сохраняется поликультурное пространство, которое в принципе остается двуязычным (субординативный и координативный билингвизм), где выбор того или иного языка в качестве средства общения зависит от исполняемых этими языками функций (юридический статус) и удовлетворения различных коммуникативных потребностей личности, возникающих в процессе социального взаимодействия (социолингвистический статус), что представлено в приведенной ниже таблице.

Таблица 1

<b>Потребности личности</b>	<b>Язык</b>
1. Гражданская интеграция личности	1. Государственный язык
2. Получение информации в различных сферах деятельности	2. Русский язык и мировые языки
3. Сохранение национальной идентичности в условиях полилингвальной среды	3. Языки диаспор

В сложившейся ситуации овладение «русским языковым стандартом» (кодифицированным языком, по определению Е.Д.Поливанова) является необходимым условием социального успеха для различных категорий пользователей (мигранты, соотечественники, дети от смешанных браков и др.). В то же время не следует забывать о том, что язык, выступая в качестве социального инструмента, сохраняет некую систему ценностей, которая является определяющей в условиях межкультурной коммуникации.

Современная языковая ситуация в странах СНГ и дальнего зарубежья, где продолжают существовать русскоязычные диаспоры<sup>2</sup>, определяет задачи, которые стоят перед лингвистикой и методикой преподавания русского языка в настоящее время:

- описать варианты русского языка, функционирующие на постсоветском пространстве, с учетом его юридического, социолингвистического и образовательного статуса в каждом конкретном случае;
- разработать гибкие модели обучения русскому языку различных категорий учащихся с учетом принятых концепций билингвального образования в Российской Федерации, странах постсоветского пространства и дальнего зарубежья.

---

2) См. Часть I.

При решении поставленных задач необходимо принимать во внимание следующие факторы, под влиянием которых происходит формирование современной системы билингвального образования:

1) декларируемые цивилизационные ценности как основа билингвального образования (концепция «русского мира»/«российской цивилизации»);

2) использование русского языка в качестве языка обучения/образования на постсоветском пространстве;

3) учет фактора мультикультурализма в системе билингвального образования в западных странах (Европейский Союз и Северная Америка – США, Канада);

4) сохранение русской национальной идентичности в условиях ограниченной языковой среды в поликультурном пространстве.

Рассмотрим далее более подробно названные факторы.

## ГЛАВА 1

### **Концепции «русского мира» / «российской цивилизации» как основа развития билингвального образования постсоветского периода**

Становление системы билингвального образования на современном этапе происходит, прежде всего, на фоне противопоставления концептов «русский мир» и «советский народ», а также формирования нового концепта «российская цивилизация», который интегрирует основополагающие доминантные признаки обоих концептов. Это обусловлено тем, что «вопреки определенным трудностям двух последних десятилетий у народов России сохранилось чувство общности и гражданской солидарности, в основе которого лежат общая историческая память и общность исторических судеб, а также важные культурные, этические и нравственные традиции» [Зорин 2013: 13].

**Концепция «русского мира».** В основе концепта «русский мир» лежит идея «языкового, культурного и национального единства» [МИРС, №3, 2010: 111]. Такая трактовка концепта, с нашей точки зрения, восходит к теории Л.Н.Гумилева, который под «русским миром» понимал совокупность этносов, связанных общностью исторической судьбы, общей культурой и ментальностью (Л.Н.Гумилев «От Руси до России»).

Поиски объединяющей идеи начались с переосмысления понятия «русскости» философами, историками, политологами и лингвистами в 90-х годах XX века (С.Лурье, Г.А.Заварзин, И.Г.Дубов, С.Е.Рыбаков, С.М.Смирнов, Е.Ф.Тарасов, Ю.С.Степанов и др.), а в начале 2000-х годов появилась концепция «русского мира», в соответствии с которой «русский мир» представляет собой социокультурную общность не только этнических русских, русскоязычных (билингвов), но и представителей всех национальностей, которые самоидентифицируют себя как часть именно этой общности (например, русскоязычная община в Греции, основу которой составляют греки-понтацы<sup>3</sup>). Как отмечает В.В.Колесов, русский менталитет – «это во многом общечеловеческие предпочтения, свойственные народам на определенных этапах развития их правосознания, а не искусственно устанавливаемые, навязываемые формы человеческого общения» [Колесов 1999: 122].

---

3) См. подробно Часть I.

С лингвистической точки зрения Ю.Н.Карауловым в статье 2004 года было дано определение понятия «русский мир», которое включает в себя:

- русскую картину мира;
- русский менталитет;
- общерусский языковой тип [Караулов 2013: 171].

Со своей стороны, считаем необходимым заметить, что появление концепта «русский мир» является логическим продолжением многовековой традиции теоретического осмысления и развития действующего цивилизационного кода – кода, всегда позиционировавшего себя как самодостаточный, контрарный западному коду, который тем не менее предлагался на протяжении всей истории российской цивилизации в качестве универсального<sup>4</sup>. Это нашло проявление и в действующей трактовке цивилизационного кода, где возобладали «надтерриториальная» теория «русского мира», восходящая к концепции «русскости» В.С.Библера, который подчеркивал, что квалификация нации по территориальному критерию является нерелевантной в современных условиях, так как «психически национальный склад замкнут на индивида, в XX веке легко живущего “через границы”» [Библер 1993: 161].

В связи с этим хотелось бы отметить, что на протяжении последних двух десятилетий происходило не столько переосмысление цивилизационного кода, сколько в известной степени его формирование, а именно: определение базовых ценностей, при помощи которых происходит самоидентификация русскоязычного населения планеты. Не последнюю роль в решении данной проблемы сыграла предложенная западной цивилизацией концепция «*Rex Americana*», которая явилась логическим следствием теории Ф.Фукуямы «Конец истории» [Фукуяма 1992]. Изложенные в ней принципы мироустройства не только не соответствуют, но и прямо противоречат требованиям общества как в самой России, на постсоветском пространстве, так и русскоязычного сообщества дальнего зарубежья.

Следует также отметить, что в поисках национальной идеи для большинства исследователей объединяющим началом является русский язык, выступающий в качестве *транслятора универсальных цивилизационных ценностей*.

В данном случае русский язык приобретает особые функции, обеспечивающие культурно-цивилизационное единство постсоветского пространства, связывая посредством языковых констант национальные культуры с русским миром и шире – российской цивилиза-

---

4) Более подробно см. Часть II.

цией, которая в свою очередь является неотъемлемой частью европейского культурного пространства. Как следствие, такое положение приводит к невозможности отказа от русского языка или замены его другим *иностранным* языком без утраты целого пласта богатейшей культуры [Васильева, Ускова, Саакян 2011].

Таким образом, поиски новых цивилизационных ценностей привели к утверждению концепта «русский мир», занявшего центральную позицию в системе констант, которая ранее принадлежала концепту «советский народ». Концепт «русский мир» предоставляет более широкие возможности для внутренней самоидентификации личности: с одной стороны, он не отменяет национальной идентичности (в России 278 национальностей [Степанов, Тишков 2013: 37]), с другой – сохраняет чувство принадлежности к общей (российской) цивилизации.

**Концепция «российской цивилизации».** Концепт **«российская цивилизация»** предлагает использовать Зиновьевский клуб. Авторы концепции противопоставляют понятия «российскость» и «русскость», основываясь на том, что «идеологема российской (гражданской) нации стала реальным фактором, объединяющим многоэтническое сообщество граждан России. Значительная часть россиян признает существование российской нации» [Зорин 2013: 13]. Как отмечает В.А.Тишков, «в этом российском «единстве в многообразии» нужно научиться видеть особую ценность, историческую данность и важный ресурс развития. <...> При всех проблемах по части гражданской и межнациональной консолидации сегодняшняя Российская Федерация – это состоявшееся *государство-нация*» [Тишков 2012: 12].

В соответствии с данной концепцией «российская цивилизация» включена в парадигму трансрегиональных цивилизаций, которую образуют следующие типы:

1. «Цивилизация интересов» – рациональная западная (евро-американская) цивилизация;
2. «Цивилизации традиции» – иррациональные цивилизации Востока с ядрами в Индии и Китае;
3. «Цивилизация ценностей» (она же – «цивилизация духа»), каковой в потенциале является Большая Россия [[http://ria.ru/zinoviev\\_club/20150528](http://ria.ru/zinoviev_club/20150528)].

Таким образом, можно констатировать, что появляется новая модификация цивилизационного кода, характеризуемого как «ценностно-рациональный», который, во-первых, традиционно находится в оппозиции к западному – «целесообразному» и, во-вторых, обладает следующими ценностными ориентирами:

- многонациональность;
- поликонфессиональность;
- справедливость;
- созидательность;
- солидарность [[http://ria.ru/zinoviev\\_club/20150528](http://ria.ru/zinoviev_club/20150528)].

Из всех перечисленных ценностей основополагающей считается последняя, которая дает основания рассматривать представленный цивилизационный код как «солидарную цивилизацию» [[http://ria.ru/zinoviev\\_club/20150528](http://ria.ru/zinoviev_club/20150528)], что находит свое выражение в особом типе человеческих отношений как в сфере личности, так и в сфере социума (экономика, политика, образование и др.).

С нашей точки зрения, концепты «русский мир» и «российская цивилизация» логически связаны между собой, так как российская цивилизация возникла на основе русского мира и поэтому эти концепты являются базовыми положениями одной концепции, в пределах которой предлагаются следующие возможности:

- самоидентификация русскоязычных всего мира: концепция «русский мир» создана в целях сохранения самоидентификации русскоязычных в ограниченных условиях языковой среды, так как окружающий иноязычный мир стремится ассимилировать носителей других языков;

- сохранение национальной идентичности всех народов России на базе ценностей «российской цивилизации» в условиях реального двуязычия (принятого на законодательном уровне).

Таким образом, можно констатировать, что к настоящему времени концепция «русского мира»/«российской цивилизации» становится основой билингвального образования, которое выступает как транслятор цивилизационных ценностей.



## ГЛАВА 2

### Концепция билингвального образования в Российской Федерации

Разработка концепции *«русского мира»* / *«российской цивилизации»* явилась ответом на требование модернизации системы билингвального образования в Российской Федерации, что было вызвано следующими факторами:

1. Вторая половина 80-х–90-е годы XX века – этнокультурные запросы населения субъектов федерации потребовали принятия следующих законодательных актов:

- Закон «О языках народов РСФСР» (1991/1998);
- Закон РФ «Об образовании» (1992/1996/2002);
- Федеральный договор (1992);
- Конституция РФ (1993);
- Закон «О национально-культурной автономии» (1996);
- Указ Президента РФ «Концепция государственной национальной политики Российской Федерации» (1996);
- республиканские законы об образовании в субъектах РФ.

Этот процесс сопровождался соответствующей концепцией Национальной школы в Российской Федерации.

2. 90-е годы XX века – распад СССР потребовал организации мониторинга школ:

- в национальных субъектах федерации (в этих целях была организована работа лабораторий филиалов профильных институтов);
- русских школ в странах ближнего зарубежья.

Поиск новых цивилизационных ценностей в период распада советского государства и соответственно отказ от основного концепта «советский народ» потребовал разработки новой концепции билингвального образования, которое должно было:

- обеспечить построение гражданского общества в многонациональной России;
- сохранить единство политического, культурного и образовательного пространства РФ.

В связи с этим в качестве главного компонента содержания обучения в средней школе становится этнокультурный региональный (национально-региональный) компонент на родном (нерусском), русском (неродном) языках обучения:

- концепция «Национальная школа: цели и приоритеты содержания образования» (утверждена коллегией Министерства образования Российской Федерации в феврале 1995 г.);

– «Концепция реформирования системы дошкольного, общего образования и подготовки кадров из числа коренных малочисленных народов Севера», подготовленная в 1998 г. совместно с НИИ высшего образования (Постановление Правительства Российской Федерации от 31 декабря 1997 г. №1664, приказ Минобразования России и Госкомсевера России от 25 мая 1998 г. №1331/29);

– «Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации» (одобрена приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 августа 2006 г. №201).

Представленные концепции были положены в основу образования в национальных субъектах Федерации, которые в свою очередь разработали и приняли собственные законы «Об образовании» в целях, которые были декларированы следующим образом.

По оценке ректора Чувашского республиканского института образования В.Д.Данилова, «законы об образовании, принятые в субъектах Российской Федерации:

– служат укреплению государственности РФ, упрочнению основ федерализма;

– являются очередной ступенью в создании правового государства;

– служат укреплению государственности субъектов РФ;

– способствуют закреплению демократических начал в государственной и общественной жизни России;

– в рамках единого федерального образовательного пространства защищают национальные образовательные системы и региональные культурные традиции;

– углубляют содержание Закона «Об образовании» РФ, гарантируя гражданам любой национальности получение образования на родном языке» [Данилов 1994: III].

К сожалению, принятие соответствующих законов и концепций образования в субъектах РФ не сопровождалось разработкой научно-методической базы билингвального образования, что не в последнюю очередь было вызвано тем, что общепризнанные научные институты, которые занимались проблемами билингвального образования, методики преподавания родного языка (Институт национальных школ АПН РСФСР) и русского языка как неродного (НИИ ПРЯНШ АПН СССР) пережили реорганизацию, а затем были закрыты. Отметим, что образованный в то время и действующий до настоящего момента Федеральный институт развития образования (ФИРО) имеет несколько другое направление работы.

В результате во многих субъектах федерации исчезло двуязычие. Так, в Дагестане отмечается монолингвальная языковая ситуация: с одной стороны, в одних районах республики в связи с оттоком

русскоязычного населения функционирование административной, хозяйственной, образовательной и других сфер общественной деятельности осуществляется на одном из национальных (официальных) языков, с другой стороны, в других районах Дагестана все функции исполняет русский язык, т.е. «сложился своеобразный этнолингвистический феномен: целая категория молодых дагестанцев, сознающих себя аварцами, даргинцами, кумыками, лезгинами, лакцами... говорит только на русском языке, родной язык знают плохо или вовсе его не знают. Еще больше таких дагестанцев в семьях с межнациональным браком родителей» [Мазанаев 2014: 634]. Аналогичная ситуация наблюдается в других субъектах Федерации, где преобладает монолингвизм (Сибирь, Кавказ и др.), утвердившийся, по мнению многих специалистов в данной области, вследствие наличия противоречий в нормативно-правовой базе, регулирующей соблюдение языковых прав граждан РФ и функциональное распределение языков на федеральном и региональном уровнях [Селиверстова 2014: 640].

Со своей стороны считаем необходимым отметить, что не последнюю роль в разрушении билингвизма сыграло и низкое качество учебников по русскому языку как неродному и учебников по национальным языкам, возникшее в результате отсутствия организации научно-методической деятельности и лингводидактической экспертизы.

В целом языковая ситуация в субъектах РФ в определенной степени напоминает период 30-х годов XX века, когда во многих регионах России (особенно Кавказа, Сибири и Дальнего Востока) в качестве языка образования в школе использовался язык титульной нации, вытеснивший по факту государственный (русский). По сути, возобладала концепция И.Гаспринского, согласно которой русский язык является обязательным предметом школьной программы, т.е. утвердился образовательный статус русского языка как иностранного (например, в системе общего образования республики Тува), хотя это и вступает в противоречие с Конституцией Российской Федерации, где гарантировано обязательное общее образование, неотъемлемой частью которого является владение государственным языком – русским<sup>5</sup>.

В сложившейся ситуации, идея билингвального образования оказывается крайне востребованной, а ведущим принципом должен стать диалог культур на основе концепции «*российской цивилизации*». Неслучайно в 2009 году было объявлено начало проекта программы «Русский язык как неродной в начальной школе» [Филоло-

---

5) См. более подробно см. Часть II.

гическое начальное образование ... 2010]. Приведем основные положения данной программы.

1) в качестве цели обучения декларируется формирование общероссийской идентичности, в основу которой положены ценности «российской цивилизации», т.е. развитие языкового и культурного разнообразия в соответствии с чем, содержание образования должно быть ориентировано на интеграцию в общероссийскую, а через нее в мировую культуру;

2) в условиях официального двуязычия предлагаются три модели поликультурного образования:

– первая модель представлена общеобразовательными учреждениями с обучением на государственном (русском) языке, по сути – это современная модификация модели Н.И.Ильминского. Язык титульной нации субъекта федерации является в данном случае обязательным предметом школьной общеобразовательной программы. Эта модель призвана обеспечить на базе национальной культуры интеграцию личности в российскую культуру, которая в свою очередь выполняет функции транслятора цивилизационных ценностей мировой культуры;

– вторая модель, по сути, представляет собой обновленный вариант модели И.Гаспринского: общеобразовательные учреждения с обучением на языке титульной нации субъекта федерации. Дисциплина «Русский язык» является обязательным предметом школьной программы. Содержание образования предполагает сохранение национальной идентичности.

Следует отметить, что декларируемая цель в соответствующих программах обучения русскому языку – достижение уровня коммуникативной компетенции, позволяющего обеспечить конкурентоспособность личности, представляется мало достижимой. Низкие результаты единого государственного экзамена по русскому языку 2014 года можно считать своеобразным мониторингом по функционированию русского языка как государственного на территории Российской Федерации, который показал, что во многих субъектах федерации отмечается монолингвизм (национальный), возникший вследствие отсутствия двуязычной среды. Таким образом, рассмотренная модель не обеспечивает конституционное право граждан на владение государственным (русским) языком РФ;

– третья модель, по сути, представляет собой вариант первой и второй моделей в той их части, что касается языка как обязательного предмета школьной программы. В данном качестве выступает язык диаспоры (родной язык учащихся). При этом язык титульной нации субъекта федерации также является предметом обязательной части

основной образовательной программы, а цель обучения формулируется как обеспечение условий для адаптации личности к особенностям бикультурной среды. Отличие третьей модели от первых двух – удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей конкретной диаспоры.

Остается надеяться, что программа для средней школы будет разработана в ближайшее время, тем более, что старейшие научные школы (например, Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, Казанского университета и др.) уделяют большое внимание в научных исследованиях проблемам билингвизма и методики преподавания русского языка как неродного.

Решению этой проблемы способствует и позиция государства по отношению к изучению русского языка и языков народов России. По сообщению ТАСС от 07.07.2015, президент РФ поручил: «Внести в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования изменения, предусматривающие выделение русского языка и литературы в качестве самостоятельной предметной области».

На совместном заседании Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку 19.05.2015 президент констатировал: «... поскольку русский язык входит в общее понятие филология, то когда количество часов на национальные языки увеличивается, то это делают, как правило, за счет сокращения часов по русскому языку».

В перечне поручений также содержится пункт о необходимости внесения изменений, направленных на «реализацию в полном объеме права обучающихся на изучение русского языка, родного языка из числа языков народов РФ». В первую очередь, это связано с тем, что в субъектах Российской Федерации не только упал уровень владения государственным (русским) языком, но и фактически отсутствует организация обучения официальному языку субъекта федерации. Так, например, в структуре Сыктывкарского государственного университета (Республика Коми) отсутствуют как кафедра русского языка (хотя де-факто она есть), так и кафедра финно-угорских языков, соответственно встает вопрос о подготовке специалистов по данным профилям.

В свете того, что поручение президента требует организации работы по включению учебников на языках народов РФ в федеральный перечень школьных материалов, возникает необходимость в соответствующих специалистах, которые должны обеспечить реализацию данного поручения.

В числе рекомендаций, полученных Российским научным фондом отметим следующие:

– «рассмотреть вопрос о включении научных исследований в области русского языка и языков народов РФ в число научных исследований, которым Фонд оказывает поддержку»;

– «принять дополнительные меры по поддержке перевода на русский язык произведений художественной литературы, созданных на языках народов РФ, а также их издания и распространения; по поддержке издания художественной, учебной, учебно-методической и научной литературы на языках народов РФ»;

– обеспечить условия для подготовки в федеральных вузах переводчиков художественной литературы с языков народов России «за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета»;

– «осуществлять постоянный мониторинг состояния и развития языков народов РФ»;

– обобщить практику реализации языковой политики в регионах и представить предложения по совершенствованию законодательства в этой сфере;

– разработать комплекс мер, направленных на поддержку и развитие печатных и электронных СМИ, выходящих на языках народов РФ. [<http://tass.ru/obschestvo/2098493>].

В заключение отметим, что реализация представленного комплекса мер позволит воссоздать систему билингвального образования, которая получит соответствующее методическое обеспечение для преподавания русского языка в национальной школе в условиях реального двуязычия как на территории России, так и в странах постсоветского пространства.

## ГЛАВА 3

### Русскоязычное билингвальное образование на постсоветском пространстве

Функционирование русского языка за пределами Российской Федерации обусловлено, прежде всего, прагматическими коммуникативными потребностями пользователей: развитием торгово-экономических отношений между странами, получением качественного образования и возможностью приобщения к русской культуре, которая является неотъемлемой частью мировой цивилизации.

Особенности функционирования русского языка на пространстве СНГ подтверждают мысль И.А.Бодуэна де Куртенэ о том, что моноязычное государство просто не может существовать, и «каждая нация выбирает для себя иностранные языки, наиболее важные для ее национальной, экономической и политической жизни...» [Бодуэн де Куртенэ 1969: 360]. В этом смысле постсоветское пространство за сравнительно короткий период своего существования пережило несколько этапов, каждый из которых характеризуется определенной языковой политикой новых независимых государств.

#### 1. 90-е годы XX века:

– активное вытеснение русского языка из государственной и общественной сфер, системы образования, научного и культурного пространства, что явилось зеркальным отражением процесса, который происходил с национальными языками с 50-х до конца 80-х годов XX века в СССР (субординативный билингвизм с доминированием русского языка над национальным). Следствием этого можно считать возврат в 90-е годы XX века к принципам 1920-х годов – перевод образования на родной (национальный) язык как результат законодательного оформления статуса национального языка: в странах СНГ и Прибалтики были приняты законы о государственном и официальных языках<sup>6</sup>;

– снижение мотивации изучения русского языка в связи с ограничением его использования: вытеснение из административной, юридической и др. сфер функционирования, следствием чего явилось использование русского языка преимущественно в бытовой сфере (молодое поколение, как правило, не знает русской грамматики и не имеет достаточно сформированных навыков коммуникативной компетенции);

---

6) См. Часть I.

– сокращение территории распространения русского языка и количества людей, владеющих им как родным или вторым родным языком (т.е. реальных билингвов).

## 2. Современный период:

– востребованность русского языка национальными системами образования;

– функционирование русского языка во многих сферах жизни и деятельности государств СНГ и Прибалтики, хотя и не в таком объеме, как это было в СССР;

– развитие билингвального образования в виде обучения на двух языках, один из которых – русский, что связано с процессами глобализации, с одной стороны, и ее негативными последствиями – с другой.

Содержание обучения в системе билингвального образования определяется государством и зависит от *статуса* русского языка, который напрямую связан с тем, какие *функции* он выполняет, для каких *целей* и в каких *сферах* используется, какие *коммуникативные потребности* пользователей удовлетворяет. В зависимости от этого в странах СНГ и Прибалтики приняты разные типы билингвального образования с использованием трех направлений в методике преподавания русского языка:

- 1) русский язык (как составная часть языкознания);
- 2) русский язык как неродной (РКН);
- 3) русский язык как иностранный (РКИ).

**Русский язык** (для носителей языка и билингвов). Данный образовательный статус предполагает закрепление за русским языком функции не только учебной дисциплины, но и языка обучения, что соответственно требует наличия так называемых «русских школ», большинство которых расположено в крупных городах и местах компактного проживания русскоязычного меньшинства тех стран, где русский язык имеет статус государственного или официального. При этом в различных системах национального образования в зависимости от статуса (как юридического, так и образовательного) русский язык квалифицируется как «второй государственный» или как «второй родной».

Учебные заведения такого типа работают по планам, программам и учебникам Российской Федерации, все предметы преподаются на русском языке. Количество часов, отводимое на изучение русского языка и литературы, при этом примерно такое же, как в российских школах.



Например, в национальной системе образования **Белоруссии** русский язык доминирует: в 2011/2012 учебном году на нем обучалось 82,3% школьников, примерно 89% учащихся средних профессиональных заведений и 99% студентов вузов [Арефьев 2012: 42–44].

В **Абхазии** русским языком в той или иной степени владеет все население республики, он используется в сфере государственных отношений, делопроизводстве, в СМИ (50%), преподается во всех 169 школах республики, даже в абхазских школах с 5-го класса преподавание всех предметов ведется на русском языке [Арефьев 2012: 183].

В **Южной Осетии** русский язык является основным в системе образования республики. В 2011 году в 54 школах, где училось 5,2 тыс. человек, русский язык изучается с 1-го по 11 классы: от 9 часов в неделю в младшей школе до 4 часов в неделю в 11 классе [Арефьев 2012: 188].

Несколько иная ситуация складывается в других странах СНГ: обучение русскому языку по законодательству осуществляется в соответствии с государственными стандартами стран и на базе национальных учебников.

На **Украине**, по данным аналитического обзора «Положение украинского языка в Украине в 2014–2015 годах», русский язык является языком образования в школе в следующих областях:

- Донецкая – 41%;
- Одесская – 30%;
- Харьковская – 26%;
- Днепропетровская – 19%;
- Полтавская – 2%;
- Киев – 3%.

Однако координатор движения «Пространство свободы» Т.Шамайда отмечает, что «Почти 90% школьников получает образование на украинском языке. Но этот рост связан с тем, что в этой статистике за последний учебный год не учитывается Крым и оккупированные территории Донбасса. Реальный же рост происходит буквально на десятые доли процента, а в некоторых областях происходит и падение» [<http://rus.newsru.ua/ukraine/08jul2015/>].

Тем не менее на Украине продолжают функционировать центры русистики:

- Киевский национальный университет имени Т.Г.Шевченко;
- Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина;
- Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова;
- Днепропетровский национальный университет;
- Донецкий национальный университет;

- Черкасский педагогический университет имени Б.Хмельницкого.

Во всех крупных вузах Украины, например, в городах Запорожье, Львов, Ровно и др., на кафедрах языковой подготовки действуют программы по русскому языку. Кроме того, студенты имеют право выбирать язык обучения – украинский или русский.

**В Казахстане** русский язык изучается не только в школах, но и в вузах, контингент – русские и русскоязычные (казахи, украинцы, корейцы и др.) [Жумабекова 2014: 630]. В стране сохранились все 3 ступени образования, доступные на русском языке: дошкольное, школьное и высшее – как в казахстанских вузах (например, Алмаатинский государственный университет имени Аль-Фараби), так и в филиале МГУ имени М.В.Ломоносова (Астана). Это связано с тем, что большинство населения страны владеет русским языком.

**В Киргизии** формально 11% русских школ, действует 7 филиалов российских вузов и Киргизско-Российский Славянский университет.

**В Азербайджане** отмечается во многом аналогичная ситуация, система образования на русском языке в принципе сохранилась (контингент – представители титульной нации): 19 средних учебных заведений, факультеты с русским языком обучения в вузах, а также действует филиал МГУ имени М.В.Ломоносова (г.Баку).

**В Армении**, по сведениям Министерства образования и науки, из 1435 государственных армянских школ 40 имеют классы с русским языком обучения (количество часов русского языка увеличено до 4-х в неделю). Именно в этих школах учатся дети граждан РФ, представителей нацменьшинств и т.д. (около 10 тыс. человек). В настоящее время в Армении действует только одна русская школа – в деревне духовных христиан («молокан») Фиолетово, не считая русских школ в гарнизонах пограничных войск России. Кроме того, высшее образование на русском языке можно получить в нескольких армянских вузах (гг.Ереван, Гюмри, Ванадзор), в Российско-Армянском (Славянском) университете и в филиале МГУ имени М.В.Ломоносова (г.Ереван).

Как уже отмечалось, в Армении в соответствии с положениями Европейской хартии на территории распространения русского языка и без ущерба для преподавания официального языка государство обязуется:

- содействовать и/или поощрять обеспечение дошкольного образования полностью или в значительной степени на русском языке, по крайней мере, к тем ученикам, чьи семьи просят об этом и количество которых считается достаточным для этого;

- обеспечивать доступность начального образования полностью или в значительной степени на русском языке или обеспечивать преподавание русского языка в качестве составной части учебной программы, по крайней мере, к тем ученикам, чьи семьи просят об этом и количество которых считается достаточным для этого;
- обеспечивать доступность среднего образования полностью или в значительной степени на русском языке или обеспечивать преподавание русского языка в качестве составной части учебной программы, по крайней мере, к тем ученикам, которые или, в надлежащих случаях – семьи которых, выразили такое желание в количестве, считающимся достаточным для этого;
- обеспечивать доступность профессионально-технического образования полностью или в значительной степени на русском языке или обеспечивать преподавание русского языка в качестве составной части учебной программы по крайней мере к тем учащимся, которые или, в надлежащих случаях – семьи, в которых выразили такое желание в количестве, считающимся достаточным для этого
- поощрять и/или допускать университетские или другие формы высшего образования на русском языке в качестве языка обучения или создание условий для изучения этого языка в качестве дисциплины университетского или высшего образования;
- содействовать и/или поощрять инициативы по изучению русского языка в качестве дисциплины в рамках программ для взрослых и программ по повышению квалификации [<http://conventions.coe.int>].

**В Грузии** русский язык является языком обучения как в системе среднего (28 школ, 3 в Тбилиси, контингент: грузины, русские, армяне, азербайджанцы), так и высшего образования – 60 специальностей, в том числе «Русская филология».

**В Таджикистане** действует 166 русскоязычных школ [<http://rg.ru/2015/07/31>]. Высшее образование на русском языке обеспечивают Российско-Таджикский (Славянский) университет, филиал МГУ имени М.В.Ломоносова (г. Душанбе), а также некоторые другие вузы республики, при этом, по заявлению президента Э.Рахмона, в настоящее время требуется не менее 3500 учителей-русистов [<http://rg.ru/2015/07/31>].

**В Узбекистане**, по данным Министерства народного образования на 2007/2008 учебный год, действовали следующие образовательные учреждения с обучением на русском языке (350 тыс. учащихся):

*средние учебные заведения:*

- школы – 739, из них 126 – русские (1,3% всех школ, изучение русского языка и литературы – 8–10 часов в неделю в младших классах и 5 часов – в старших, что на 1–2 часа в неделю меньше ФГОС РФ [Соб. инф. © «Фергана.Ру»]), 613 – смешанные;
- лицеи и колледжи – 1195, в колледжах русские группы составили 50%, в лицеях – около 90%;

*высшие учебные заведения:*

- филиалы вузов Российской Федерации: МГУ имени М.В.Ломоносова (г.Ташкент), Российского государственного Университета нефти и газа имени И.М.Губкина, Российской экономической Академии имени Г.В.Плеханова;
- факультеты русской филологии – все гуманитарные вузы страны (кроме Института востоковедения);
- русскоязычные группы – основные вузы страны (г.Ташкент, Ташкентская, Самаркандская, Навоийская, Андижанская, Ферганская и другие области);
- русский язык – обязательный предмет в программе высшего образования (63 вуза) [Соб. инф. © «Фергана.Ру»].

В **Туркмении** наблюдаются процессы, во многом аналогичные с периодом второй половины XIX века<sup>7</sup>. Количество русских школ незначительно (например, Туркмено-Российская средняя образовательная школа имени А.С.Пушкина), однако предоставляемое в них высокое качество образования гарантирует сохранение требования знания русского языка для национальной элиты этих стран.

В **Прибалтике**, несмотря на отсутствие юридического статуса у русского языка, отмечается значительное количество русских школ, т.е. образовательный статус русского языка можно назвать самым высоким, несмотря на то, что количество русских школ сократилось, например, в **Литве** в настоящее время работает 34 школы (для сравнения: 68 польских и 1228 литовских), в **Эстонии** – 17.

Тем не менее русским языком свободно владеет две трети населения прибалтийских стран и тот факт, что в 2015 году в **Латвии** 71,2% выпускников школ выбрали в качестве одного из экзаменов русский язык, не следует рассматривать как случайность. В рамках проекта Вильнюсского университета «Использование языков и национальная идентичность в литовских городах» прошел опрос младших школьников, который показал, что 47% учащихся начальных классов литовских школ используют в обиходе два языка, 15% –

---

7) См. Часть II.

три. При этом 40% первоклассников хотели бы выучить русский язык, 33% – французский, 27% – немецкий, 15% – польский, 14,8% – английский.

В Вильнюсском университете с 2010 года возобновлено обучение на русском языке: на филологическом факультете работает магистерская программа по русскому языку (литература, лингвистика, культура) [<http://www.masterstudies.ru/Magistratura>].

На постсоветском пространстве продвижение модели билингвального образования (на базе русского языка) обусловлено тем, что русскоязычное население этих стран имеет в России статус соотечественников, который дает право получить российское образование на бюджетной основе. Немаловажным обстоятельством в пользу выбора русского языка в качестве языка обучения является то, что диплом российского вуза более конкурентоспособен на рынке труда и тем самым предоставляет молодому поколению больше возможностей.

Образовательный статус **русского языка как неродного** (РКН) является преобладающим в системе билингвального образования на постсоветском пространстве. Так, в **Азербайджане** сейчас действует более 300 школ с преподаванием ряда предметов на русском языке.

Современная модель билингвального образования в СНГ продолжает традиции И. Гаспринского: обучение проходит в соответствии с национальными государственными образовательными стандартами, основными учебниками по русскому языку могут быть только национальные, а российские используются как дополнительные пособия.

В качестве примера приведем единый образовательный стандарт **Казахстана**:

- русский язык является обязательной учебной дисциплиной во всех типах школ (русских, национальных, смешанных);
- в вузах обучение организовано по языковому признаку и включает два потока: русский и казахский;
- учебники русского языка разрабатываются на основе методик казахстанских лингвистов с учетом региональной специфики [Машкова 2014: 634].

Представленная система билингвального образования формирует у учащихся субординативный билингвизм: если преобладает контингент титульной нации, доминирующим языком становится язык титульной нации, а в случае если преобладает русскоязычный контингент – русский. В то же время в странах СНГ, в которых русский язык не имеет юридического статуса, за последние 25 лет наблюдается формирование русскоязычных диаспор. В этих условиях, как уже отмечалось, для молодого поколения данной категории населения

русский язык становится «языком наследования», поскольку он функционирует в условиях ограниченной языковой среды. Учитывая данные обстоятельства, обучение русскому языку должно базироваться на принципах методики РОС<sup>8</sup>, так как отсутствует реальное официальное двуязычие. В этом смысле русскоязычные диаспоры и обучение русскому языку на постсоветском пространстве идентичны диаспорам дальнего зарубежья<sup>9</sup>.

Обучение **русскому языку как иностранному** (РКИ) до последнего времени было не характерно для стран СНГ. Но языковая политика рассматриваемого периода на постсоветском пространстве сделала актуальным вопрос об использовании методики РКИ в системе школьного образования (2 часа в неделю). Это обусловлено следующими факторами:

1) нерешенность проблемы юридического статуса русского языка во многих странах СНГ;

2) значительный отток русскоязычного населения (не только этнических русских, но и людей других национальностей, считавших русский язык родным);

3) конкуренция с английским, который, с одной стороны, является одним из самых востребованных в системе национального образования, а с другой – поддерживается сложившейся в целом языковой ситуацией, которая в значительной степени испытывает влияние не только русской культуры, но и западной цивилизации: например, в Казахстане открыты частные британские школы Haileybury, в г. Душанбе (Таджикистан) работает 100 образовательных центров, где обучают английскому языку, в то время как русский язык можно изучать только в одном центре фонда «Русский мир» [<http://rg.ru/2015/07/31/>];

4) введение национальных стандартов в систему всех ступеней образования: русский язык относится к образовательной дисциплине «Иностранные языки» – обязательная (наряду с английским, немецким, французским языками) или дополнительная дисциплина (по выбору/факультативно). Например, в национальных школах Узбекистана на русский язык отводится 2 часа в неделю (узбекский язык в русских школах тоже 2 часа в неделю), факультативный курс русского языка – 1 час в неделю, общее количество часов – 72 часа (1 год); в вузах программа обучения для специальностей нефилологического профиля содержит дисциплину «Русский язык как иностранный» только на первом курсе (исключение – Университет

---

8) См. Часть I.

9) См. Главу 4.

мировой экономики и дипломатии, где русский язык изучается в течение 4-х лет) [Соб. инф. © «Фергана.Ру»].

Аналогичная ситуация отмечается в других странах постсоветского пространства: большинство литовских школьников выбирают русский язык в качестве второго или третьего иностранного языка, а в Грузии действуют 50 школ с изучением русского языка в качестве второго иностранного.

Следует подчеркнуть, что школы, в которых русский язык изучается как иностранный с 5-го, 6-го, 7-го, 10-го классов в качестве 1-го/2-го/3-го иностранного языка (по выбору), не относятся к системе билингвального образования, так как иностранной язык является неотъемлемой частью программы современного общего (среднего) образования.

Несмотря на отмеченные обстоятельства, образовательный статус русского языка как иностранного на постсоветском пространстве в современных условиях не соответствует реальному положению дел, так как значительная часть населения (в некоторых странах и большая) не рассматривает русский язык в качестве иностранного и считает необходимым восстановить статус русского языка как языка межнационального общения (а например, в Армении – второго родного). Не в последнюю очередь это связано с тем, что, по статистике, в СНГ население старшего и среднего возраста свободно владеет русским языком (многие на уровне носителей языка) – от 45 до 80% граждан<sup>10</sup>.

Кроме того, важным обстоятельством является более высокий уровень российского образования по сравнению с национальным. Поэтому неслучаен тот факт, что как «элита» большинства стран СНГ, так и представители других слоев населения, получившие образование в советских вузах, отдают приоритет российскому образованию при обучении своих детей.

В качестве примера можно привести данные опроса о предпочтениях родителей по выбору языка обучения в Казахстане, где сформировано полиэтничное общество. Согласно данным Г.Б.Мадиевой, «основной вектор выбора языка обучения ориентирован на казахский и русский языки» [Мадиева 2014: 633]. Русский язык в высшем учебном заведении выбрали респонденты следующей национальной принадлежности:

---

10) См. Арефьев 2012.

Таблица 3.1

Родители	Матери	Отцы
<b>славяне</b>	67,1% – русские	русские – 67,1%
	100% – украинки	украинцы – 66,7%
	75% – белоруски	белорусы – 100%
	100% – полячки	поляки – 67,7%
<b>другие национальности</b>	100% – немки	немцы – 100%
	25% – уйгурки	уйгуры – 50%
	75% – корейки	корейцы – 100%
	17,5% – казашки	казахи – 18,2%
	33,3% – чеченки	чеченцы – 33,3%
	20%– узбечки	узбеки – 25%
	50%– башкирки	башкиры – 50%
	100%– болгарки	марийцы – 100%

«Воздержавшихся от ответа об этнической принадлежности матери, но выбравших русский язык в качестве языка обучения в вузе, – 50%» [Мадиева 2014: 633].

Не менее показательны данные других социологических исследований касательно отношения населения постсоветского пространства к изучению русского языка и образованию на русском языке. Приведем результаты опроса фонда «Наследие Евразии» (2008) о потребности населения в изучении русского языка.

Если сравнить статистические показатели, отражающие возможности получения образования на русском языке, с данными оценки доли населения, свободно владеющего русским языком, включая долю этнических русских, то уровень владения русским языком населения позволяет получить образование на русском языке как в странах, в которых отмечается как самый высокий уровень владения русским языком (Белоруссия, Казахстан), так и самый низкий (Армения, Таджикистан, Грузия, Литва и Узбекистан).

По вопросам необходимости расширения изучения русского языка в школах, можно выделить три группы стран:

1. В Азербайджане, Белоруссии, Литве население в целом согласно с государственной политикой в отношении изучения русского языка:

– Белоруссия – большинство граждан обучается на русском языке, который имеет статус государственного;



– Литва и Азербайджан – население удовлетворяет сложившаяся ситуация; Казахстан условно относится к этой группе: более половины опрошенных высказались за то, чтобы сохранить ситуацию с изучением русского языка в школах страны, треть населения считает, что изучение русского языка следует расширить.

2. В Грузии, Латвии, Молдавии, Украине и Эстонии наблюдается поляризация мнений граждан относительно государственной языковой политики: от 35 до 43% населения удовлетворены возможностями изучения русского языка, примерно столько же выступает за расширение преподавания русского языка в школах, например, в Грузии – 22%, в Молдавии – 18%.

3. Армения, Таджикистан, Киргизия – население не согласно со сложившейся ситуацией и выступает за расширение возможностей изучения русского языка в школах. Необходимость повышения навыков владения русским языком отметили:

- Узбекистан – 80% опрошенных;
- Таджикистан – свыше 65% респондентов;
- Армения – свыше 55%;
- Киргизия – свыше 40% [<http://demoscope.ru/weekly/2008>].

По данным опросов Института Гэллапа 2008 года, об отношении к русскому языку в странах СНГ, сумма ответов «очень важно» и «важно» на вопрос «Как вы считаете, насколько важно для детей вашей страны изучение русского языка?» составила:

- Украина – 76%;
- Таджикистан – 98%;
- Узбекистан – 97%;
- Киргизия – 96%;
- Армения – 94%.

Другими словами, в этих странах присутствует уверенность в необходимости сохранения и изучения русского языка. Отметим, что на вопрос: «На каком языке вы хотели бы отвечать на вопросы?» русский выбрали: в Армении – 3% респондентов, в Грузии – 7%, на Украине – 83%, в Белоруссии – 92%.

В целом продвижение русского языка на постсоветском пространстве связано в первую очередь с восстановлением полиэтнической среды, наличие которой является необходимым и достаточным условием для формирования билингвизма и на его основе поликультурной языковой личности.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время в системах национального образования в странах постсоветского пространства преподавание русского языка осуществляется по выделенным трем моделям. Если первые два направления доминировали в

системе образования советских республик, то последнее направление (РКИ) является относительно новым для системы национально-образовательного пространства стран постсоветского пространства.

В зависимости от образовательного статуса русского языка программы общего образования представлены в нескольких вариантах:

- русские школы (например, Белоруссия, Украина, деревня духовных христиан («молокан») Фиолетово в Армении).

- классы с русским языком обучения (увеличенное количество часов русского языка, где учатся дети граждан РФ, представителей нацменьшинств и т.д., например, в Литве, в Армении, на Украине);

- национальные школы с углубленным изучением русского языка (большинство стран СНГ);

- русский язык как один из иностранных языков (страны Прибалтики).

В заключение отметим, что концепция «русского мира» / «российской цивилизации» доказала свою жизнеспособность и востребованность в современном российском обществе. Тем не менее было бы преждевременным считать концепт «советский народ» архаичным. Современная эпоха сопоставима с периодом конца XVIII–начало XIX веков, т.е. эпохой самоопределения не только наций, народов, но и, в конечном счете, глобальных цивилизаций. В этом смысле концепция «русского мира» сыграла свою роль в объединении разделенного русского народа, представители которого оказались в разных государствах современного мира, и на первом этапе выступила как объединяющее начало русскоязычных билингвов, являющихся органичной частью этого мира.

Однако в настоящее время начинает проследиваться идея цивилизационно-культурного объединения народов новых независимых государств (СНГ). Характерным показателем поиска основного концепта является возвращением в состав активной лексики русского языка, функционирующего на территории постсоветского пространства, таких концептов, как «советский народ» и «Советский Союз».

## ГЛАВА 4

### Фактор мультикультурализма в системе западного билингвального образования

Развитие мирового сообщества на современном этапе можно определить как период переформатирования социокультурного пространства, что затрагивает практически все стороны жизни общества: политическую, экономическую, социальную. Интеграция всех перечисленных сфер приводит к увеличению и ускорению обмена информацией, что, в свою очередь, усиливает потребность в личных контактах и, соответственно, в знании иностранных культур. Как следствие, неизбежно возникает межкультурная коммуникация, которая возможна, по мысли С.Г.Тер-Минасовой, в двух вариантах – конфликта (*свой – чужой*) и контакта [Тер-Минасова 2004]. Развивая последнее положение, подчеркнем, что функционирование русского языка в контексте сохранения национальной идентичности русскоязычных диаспор, несомненно, должно идти по второму варианту, т.е. в русле диалога национальных культур, как культурно-просветительская деятельность по развитию и формированию двуязычия.

В европейских странах существует стратегия развития национальных языков и языка титульной нации, которые базируются на основании либо «Европейской хартии» (например, Франция), либо национального законодательства (например, Эстония). Условия функционирования русского языка и определение его перспективы в конкретной стране, оцениваются на основе социолингвистических исследований, которые учитывают следующие параметры:

1. характеристика пользователей;
2. сферы употребления русского языка:
  - 2.1. государственное управление;
  - 2.2. делопроизводство;
  - 2.3. профессиональное общение;
  - 2.4. общественно-политическая деятельность;
  - 2.5. СМИ;
  - 2.6. социальная сфера: образование, здравоохранение, сфера услуг;
  - 2.7. бытовая сфера;
3. степень интенсивности использования русского языка в качестве неродного, а также как языка межнационального и международного общения;

4. мотивация изучения русского языка;
5. условия и формы изучения русского языка, предоставляемые различным категориям пользователей.

Как уже отмечалось, русский язык в настоящее время в странах дальнего зарубежья претерпевает существенное изменение его общественных функций и, как следствие, условий его изучения. С одной стороны, он остается одним из мировых языков, что дает основания для включения в реестр образовательных дисциплин («Иностранный язык»). С другой стороны, он является языком многочисленных русскоязычных диаспор<sup>11</sup> и испытывает конкуренцию с английским языком как в сфере социализации молодого поколения, так и в области образования.

Таким образом, русскоязычных учащихся в дальнем зарубежье можно выделить в особую группу, для которой изучение русского языка имеет отличную от других групп учащихся мотивацию и соответственно предполагает другие модели обучения:

- методика преподавания русского языка в условиях ограниченной среды (РОС);
- методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Рассмотрим далее более подробно эти два направления.

**РОС.** Принципиальное отличие русскоязычных диаспор дальнего зарубежья от диаспор на постсоветском пространстве заключается в следующем:

- отсутствие официального двуязычия, что является необходимым условием для развития билингвального образования;
- отсутствие даже единственно возможного юридического статуса русского языка – языка регионального меньшинства или в терминах российских исследований «языка национального меньшинства»<sup>12</sup>.

Последнее обстоятельство является крайне важным для билингвального образования. Дело в том, что в традициях российской методической школы, как уже упоминалось, со времен Н.И. Ильминского целью билингвального образования является воспитание гражданина многонационального государства, что невозможно осуществить без соответствующей модели обучения учащихся нетитульной нации, направленной на формирование координативного билингвизма – владение родным и государственным языком (русским) в равной степени.

В настоящее время этот принцип действует в западных странах в случае, если определенная нация имеет юридический статус регио-

11) См. Часть I.

12) См. подробно Часть I.

нального меньшинства. По традиции данный контингент учащихся европейские методисты называют «билингвами». Если же язык не имеет статуса регионального, то контингент учащихся соответственно не имеет и права на билингвальное образование. Результатом отсутствия возможности систематического изучения родного языка является естественное использование родного языка в узкой бытовой сфере, переход в положение «языка наследования».

Таким образом, можно констатировать появление принципиально нового контингента учащихся – «Heritage Speakers» (в терминологии американских исследований) – для которых русский язык из родного перешел в статус языка наследования. В этом случае формируется субординативный билингвизм, когда язык социализации (страны проживания) становится доминирующим, а русский язык в условиях ограниченной языковой среды у ребенка не развивается.

Обучение билингвов в Европе и «Heritage Speakers» в Северной Америке преследуют разные цели, и поэтому содержание обучения формируется в соответствии с языковой политикой, принятой в каждом конкретном государстве.

В естественной полилингвальной среде, например, в Бельгии и в Швейцарии, где координативный билингвизм является нормой, и выпускник средней школы как гражданин страны обязан в равной степени владеть всеми официальными языками. А в таких странах, как Франция, Великобритания, Финляндия, Германия, Испания, Швеция, где национальные меньшинства составляют значительную часть населения, билингвальное образование нацелено на интеграцию национальных меньшинств в доминирующую языковую среду. Другими словами, в этом случае перед школой стоит задача обеспечить мягкую ассимиляцию представителей других национальностей (в том числе русскоязычных). Это, с одной стороны, приводит к уравниванию возможностей всех выпускников на рынке труда (так как билингвы, по сути, забывают родной язык), с другой стороны, у молодого поколения формируется языковая личность с менталитетом титульной нации.

Рассмотрим особенности системы билингвального образования в Северной Америке, что закреплено на законодательном уровне:

- программа билингвального обучения «The two-way Bilingual Program» (1963, штат Флорида);
- Закон о билингвальном обучении (1968 г. подписан президентом Линдоном Б. Джонсоном, 1973–1974 гг. поддержан Конгрессом).

В системе дополнительного образования учащиеся получают начальную грамотность, как правило, в церковных и частных школах. Однако отсутствие мотивации и среды общения приводит к тому, что

навыки письменной речи у них практически не формируются (ниже уровня  $A_1$ ). В системе высшего образования для данной группы студентов действуют самостоятельные программы, на основе которых разработаны специальные курсы русского языка для «наследственных носителей» («Heritage Speakers/ Learners»).

В билингвальных школах Канады в равной степени преподаются официально принятые английский и французский языки. Русский язык позиционируется как иностранный или изучается в рамках дополнительного образования, например, в вечерних школах. Особо отметим русские школы, открытые эмигрантами третьей волны, в которых изучается не только русский язык, но и естественнонаучные дисциплины, преподаваемые на русском языке. Выпускники показывают очень высокие результаты, и поэтому эти школы получили известность среди представителей других национальностей. Так, изучение русского языка становится прагматически мотивированным: дает возможность поступить в престижный университет и получить широкие возможности карьерного роста.

Современная западная система билингвального образования является одним из глобальных проектов, базируется на принципах мультикультурализма и во многих странах мира рассматривается в настоящее время как одна из приоритетных. Понятие мультикультурализма напрямую связано с социально-культурной интеграцией мигрантов в европейское общество «прежде всего средствами образования и просвещения при сохранении их культурной и конфессиональной самобытности» [Коман, Валов 2012: 101]. Нетрудно заметить, что этот подход в точности повторяет концепцию Н.И. Ильминского, которая была представлена в 1870 году и реализована в Российской империи в последней четверти XIX века<sup>13</sup>.

Декларируемая цель образования – формирование толерантной личности. Это связано в первую очередь с тем, что по данным ООН, большинство межнациональных проблем в современном мире возникает от незнания и непонимания людей различных национальностей (народов, государств), что обусловлено невежеством, т.е. отсутствием у них образованности [Васильева, Ускова, Саакян 2012].

Вариативность системы современного образования позволяет учитывать особенности владения русским языком различных категорий учащихся в условиях каждой конкретной страны.

Языковая ситуация в Европе и Северной Америки предполагает развитие билингвального образования в двух вариантах:

---

13) См. Часть II.

1. Билингвальные школы, существующие в естественной двуязычной языковой среде (Канада, Бельгия, Швейцария), в которых цель образования определяется тем, что человек должен в одинаковой степени владеть двумя языками, в результате формируется координативный билингвизм.

2. Билингвальные школы, нацеленные на интеграцию национальных меньшинств в доминирующую языковую среду (США, Франция, Великобритания, Финляндия, Германия, Испания, Швеция). Этот тип билингвального образования отличает интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств, предполагающий мягкую ассимиляцию. В качестве примера приведем финско-русские школы, по окончании которых дети забывают русский язык, так как в соответствии со школьной программой выпускники школ должны владеть русским языком на уровне  $A_2$ , и в результате они теряют свое естественное преимущество владения двумя языками, по сути становятся представителями финской ментальности.

В европейской системе образования к русским билингвам относятся следующие категории учащихся:

- выпускники государственных школ, где русский язык изучается в качестве иностранного;
- выпускники русских школ (посольства РФ);
- выпускники школ смешанного типа, например, финско-русские школы;
- выпускники школ с языками трех стран, например, британо-американская, немецко-шведская школа, где русский язык изучается в качестве второго иностранного языка. Например, язык получения образования – английский, первый иностранный – немецкий, второй иностранный язык – русский.

Преподавание русского языка в школах имеет несколько вариантов:

- русский язык как предмет «Иностранный язык» (по выбору). Например, в приграничных с Россией территориях по решению органов местного самоуправления в основных школах вводится обязательное изучение языка соседней страны (например, русского в Восточной Финляндии, начиная с 3-го класса);
- углубленное изучение русского языка (например, финско-русские школы в Финляндии);
- классы с русским языком обучения (увеличенное количество часов русского языка, где учатся дети граждан РФ, представителей нацменьшинств и т.д., например, в Литве),
- русские школы (посольские школы).

Однако при всем многообразии форм обучения самой эффективной моделью, которая отвечает современным требованиям билингвального образования, надо признать разработанный русскими философами и педагогами «первой волны» (1917–1920) эмиграции, в первую очередь И.А.Ильиным, тип школы. «Условия эмиграции требовали создания нового типа школы, который, с одной стороны, воспитывал бы граждан, знающих и любящих Россию, а с другой стороны, готовил детей к жизни на чужбине. В результате был создан смешанный тип гимназии, вобравшей в себя черты как классических, так и реальных учебных заведений. Учебная программа здесь основывалась на государственном (страны проживания) и на национальном (русском) компонентах содержания образования. Этот тип гимназии по объему знаний и требований обеспечивал поступление в вузы Европы. Его национальным компонентом стала «Россика»: русский язык, литература, история, география России, закон Божий и пение» [Горячева 2012: 55–56].

Следует учитывать, что билингвальное образование в Западной Европе и Северной Америке транслирует ценности западного цивилизационного кода, которые, как показала реальность, в значительной степени отличаются от идеалов как «русского мира», так и «российской цивилизации».

Оппонентом современному мультикультурализму западной цивилизации, ошибочность которого уже признали в Германии и Великобритании, является педагогическая концепция русского философа С.И.Гессена (1887–1950), в которой рассматривается соотношение национального и «сверхнационального» в содержании образования: «Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным, и наоборот, подлинно национальным образованием, действительно созидающим, а не разрушающим нацию, будет только хорошо поставленное нравственное, научное и художественное образование» [Гессен 1995: 18].

Нетрудно заметить, что концепция С.И.Гессена является проекцией на русский язык теории И.Гаспринского, которая к этому времени уже доказала в рамках Российской империи свою эффективность. В то же время разница между подходами С.И.Гессена и И.Гаспринского заключается в том, что цель образования по И.Гаспринскому – формирование личности гражданина многонациональной страны при сохранении национальной идентичности, а в условиях русской эмиграции «первой волны» цель образования – сохранение национальной идентичности и воспитание патриотизма к исторической родине в условиях другого цивилизационного кода.



Европейская концепция мультикультурализма, несмотря на декларируемые цели – адаптация и интеграция представителей других национальных культур в современное западное общество, оказалась нежизнеспособной в силу того, что авторы не приняли во внимание фактор учета особенностей национального архетипа, который является краеугольным в концепции русской философско-педагогической школы.

Последствия непроработанности концепции отмечают авторы аналитического обзора «Европейский опыт правовых и организационных решений в сфере интеграции мигрантов средствами образования» Э.И.Коман и А.В.Валов: «Практически подтверждается возможность возникновения в разных странах, порой весьма значительных, перекосов и ошибок... Во многом такие перекосы и ошибки обусловлены излишне категоричной ориентацией власти и общественности на мировоззренческие ценности и подходы западноевропейских сообществ, далеко не всегда совпадающие с ценностями и подходами других народов и культур» [Коман, Валов 2012: 101].

В связи с отмеченными обстоятельствами особую актуальность приобретает понятие идентичности носителей русского языка, проживающих в западных странах. Исследования по данной проблеме проводятся по нескольким направлениям:

- а) реакция носителей русского языка на изменения статуса русского языка;
- б) развитие динамики языковых контактов за пределами России;
- в) роль русского языка в формировании идентичности и внутригрупповой солидарности в русскоязычных сообществах и диаспорах;
- г) определение дискурсивных стратегий при конструировании идентичности русского языкового меньшинства;
- д) особенности функционирования русского языка в различных сферах от Интернета до бытового общения;
- е) особенности восприятия образа русскоязычного эмигранта или представителя диаспоры в разных сообществах [Kagan, Dillon 2001: 110].

Нетрудно заметить, что все перечисленные проблемы можно отнести к разряду «вечных» для русскоязычной диаспоры: «Сегодня можно смело утверждать, что для русского рассеяния «первой волны» было характерно чувство ответственности за сохранение русского языка и культурного наследия. В понятие «миссия русского дела» непременно включалось и воспитание будущих поколений, социальная и педагогическая защита детей» [Горячева 2012: 53].

**Иностранный (русский) язык (ИЯ).** Изучение русского языка в качестве иностранного предполагает прежде всего прагматический аспект: необходимость учебной дисциплины «Русский язык» получает обоснование в связи с развитием экономических связей. Неслучайно в странах дальнего зарубежья достаточное распространение получили программы обучения бизнес-коммуникации, где русский язык позиционируется как язык делового общения.

Следует отметить, что интерес к русскому языку в западных странах не является стабильным. В качестве примера приведем статистические данные по изучению русского языка в Польше:

- 90-е годы XX века – 16 место среди других иностранных языков.
- 2008 г. – 2–3 место [Klimkeiwich 2008; Strategia 2005].
- 2012 г. – по данным портала polandinfo.ru, в приграничных воеводствах количество изучающих русский язык составило:
  - Люблинское, Мазовецкое, Подляское – 12–15%;
  - Свентокшиское, Куявско-Поморское, Варминско-Мазурское, Лодзинское – 6–9%;
  - Любурское, Нижнеселезское, Опольское – 1–2%.

Русский язык в 2012/13 учебном году в средних учебных заведениях изучали 224 000 человек. В табл.4.1 представлена информация по ступеням обучения.

*Таблица 4.1*

Начальная школа	6 лет обучения	65 000 человек
Гимназия	3 года обучения	33 000 человек
Лицей	3–4 года обучения	15 000 человек
Училища и техникумы	3–4 года обучения	61 000 человек

Кроме того, в Польше открыты несколько десятков детских садов (дошкольное образование от 3-х до 6 лет) с обучением русскому языку, которые посещают дети как из смешанных русско-польских семей, так и из польских [Потемкина 2014: 95–100].

В польских вузах также отмечается подъем интереса к изучению русского языка, что, по замечанию Т.С.Домбровского, «вызвано требованием нашего времени расширить профессиональную компетенцию филологов-русистов» [Домбровский 2014: 120], что является показателем возрождения интереса к русской культуре посредством изучения русского языка.

Следует подчеркнуть, что современное западное образование в достаточной степени ориентировано на подготовку специалистов для работы в разных странах мира, что требует знания не одного, а нескольких иностранных языков. Поэтому неслучайно цели и содержание обучения иностранному языку декларируются как формирование билингвизма (субординативного/координативного), который по сути становится полилингвизмом. В связи с этим ситуация, как отмечал еще У.Вайнрайх, когда одноязычие рассматривается, как правило, а многоязычие – как нечто исключительное, меняется на противоположную: «миллионы людей, возможно большинство людей, в течение своей жизни в той или иной степени овладевают двумя или несколькими языковыми системами и умеют пускать их в ход каждую в отдельности – в зависимости от требований обстановки» [Вайнрайх 1972: 25].

Языковое образование в свете требований Совета Европы преследует следующие цели:

1) plurilingualism: формирование многоязычия, позволяющее обеспечить удовлетворение коммуникативных потребностей граждан, чему способствует владение иностранными языками;

2) linguistic diversity: отказ от идеи доминирования одного языка на европейском пространстве в качестве средства межнационального общения и самоидентификации личности;

3) mutual understanding: развитие межкультурной коммуникации на основе изучения иностранных языков;

4) democratic citizenship: владение несколькими иностранными языками, обеспечивающее социализацию личности и демократизацию общества;

5) social cohesion: изучение иностранных языков на протяжении всей жизни, обеспечивающее населению Европы равные возможности:

- для развития личности;
- получения образования,
- конкурентоспособности личности на рынке труда,
- свободы передвижения,
- доступа к информации и культурному наследию.

В целом документы, разработанные Советом Европы, предоставляют русскому языку равные возможности для изучения его в качестве иностранного языка. Совсем другая ситуация складывается с изучением русского языка как родного на государственном уровне. Как уже отмечалось, билингвальное образование в данном случае ограничивается начальной школой, так как психологами доказано, что обучение грамоте рекомендуется проводить на родном языке, а

последующие ступени образования предполагают обучение на языке страны проживания. Результатом такого обучения становится смена национальной идентичности, так как язык социализации (страны проживания) вытесняет родной.

Решение данной проблемы находится в центре внимания Росотрудничества: в период 2013–2015 гг. было представлено несколько проектов концепции «**Русская школа за рубежом**», нацеленной на сохранение национальной идентичности в русскоязычных диаспорах.

**Проект** концепции программы «Русская школа за рубежом» (2013) разработан группой сотрудников Росотрудничества в соответствии с поручением Президента Российской Федерации Д.А. Медведева от 21 января 2011 года №Пр-141 МИД России в рамках государственной концепции поддержки русского языка за рубежом [http://russiancompatriots.com/documents/view/66/].

Терминологическое сочетание «Русская школа за рубежом» используется для обозначения организаций, осуществляющих образовательную деятельность в сфере общего образования на русском языке в зарубежных странах.

Критерии организации школ:

- обучение на русском языке;
- продвижение ценностей российской цивилизации;
- соответствие структуры и содержания образовательных программ государственным образовательным стандартам Российской Федерации;
- продвижение российского образования на мировом рынке образовательных услуг.

Типология зарубежных школ:

*«Русская школа за рубежом» I типа* – общеобразовательная школа, реализующая программы общего образования с обучением на русском языке. К этому типу относятся школы при российских посольствах (86 школ в 80 странах, 8,2 тыс. учащихся) [Арефьев 2014: 37], которые работают на основе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), документ РФ об образовании выдается по результатам государственной итоговой аттестации.

*«Русская школа за рубежом» II типа* – общеобразовательная школа, реализующая интегрированные образовательные программы в соответствии с российскими (ФГОС) и национальными государственными образовательными стандартами (НГОС).

Особенность данного типа школы – два документа об образовании: документ РФ по результатам государственной итоговой аттестации и документ страны пребывания. Отметим, что идея такой школы восходит к концепции И.А.Ильина и С.И.Гессена.

«Русская школа за рубежом» III типа – национальные общеобразовательные школы или классы с обучением на русском языке, реализующие программы на основе образовательных стандартов страны с соответствующим документом об образовании. Школы данного типа, как государственные, так и частные, соответствуют полному или частичному набору критериев и распространены преимущественно на территории постсоветского пространства (так называемые «русские школы» в Прибалтике, на Украине и т.д.).

«Русская школа за рубежом» IV типа – образовательные учреждения, реализующие дополнительные образовательные программы. Они соответствуют частичному набору критериев, при этом обязательным является обучение на русском языке. К этому типу авторы концепции относят:

- курсы дополнительного образования;
- школы выходного дня;
- воскресные школы (зарубежные школы русской православной церкви);
- организации соотечественников и ассоциации учителей русского языка и литературы, реализующие образовательные программы.

В качестве примера приведём субботнюю русскую школу Dufferin-Peel Catholic District School Board в Канаде (открыта в сентябре 2000 г. в рамках International Languages Program). Обучение детей (от Kindergarten до Grade 8) проходит по трем основным предметам: русскому языку, литературе и истории России в классах трёх уровней:

- младшая группа: вводно-фонетический курс (алфавит, развитие навыков разговорной речи), форма обучения – игра;
- средняя группа: базовый курс по русскому языку (правописание, расширение лексического запаса, основы грамматики), география и основные исторические события России;
- старшая группа: русский язык (углублённое изучение лексики, грамматики – морфология и синтаксис, пунктуация, развитие навыков письменной речи), ознакомительный курс по русской классической литературе, история (с древнейших времён до современности) [<http://www.canada.ru>].

В странах Западной Европы в субботних и воскресных школах обучаются примерно 18 тыс. учащихся, общее количество школ данного типа – около 300 [Арефьев 2014: 37], из них по программе «Русская школа за рубежом» зарегистрировано 215 в 40 странах мира.

Концепция «**Русской школе за рубежом**» предполагает государственную поддержку Российской Федерации по следующим направлениям [<http://www.ruvek.info>]:

1. *Информационное* – комплекс мероприятий, обеспечивающих школы информацией нормативного, правового, образовательного, научного, просветительского, культурно-эстетического характера:

- комплексное использование современных информационных технологий;
- создание специализированного интерактивного портала «Русская школа за рубежом».

2. *Методическое* – комплекс мероприятий, которые содействуют организации и осуществлению образовательного процесса в школах на основе современных разработок российской методик:

- предоставление доступа русским школам за рубежом к современным УМК по основным образовательным программам российских школ;
- организация использования русскими школами за рубежом российских сетевых образовательных ресурсов;
- предоставление доступа русским школам за рубежом к российским образовательным методикам и технологиям.

3. *Материально-техническое* – комплекс мероприятий, позволяющий организовать обучение в школах на современном уровне:

- содействие в улучшении учебных помещений русских школ за рубежом;
- содействие в совершенствовании учебной, компьютерной техники, информационно-коммуникационного оборудования и специализированного программного обеспечения;
- создание современных УМК по основным образовательным программам российских образовательных организаций, в обеспечении учебниками, учебно-методическими пособиями, книгами и мультимедиа ресурсами.

4. *Организация профессионального образования* – комплекс мероприятий, направленный на непрерывное образование педагогических кадров школ, включающий очные, заочные и дистанционные формы подготовки, переподготовки и повышения квалификации:

- предоставление возможности получения профессионального образования работниками русских школ за рубежом;
- получение дополнительного профессионального образования работниками русских школ за рубежом в российских образовательных организациях;
- организация и проведение российскими специалистами выездных методических и научных школ дополнительного об-

разования для работников русских школ в странах их пребывания.

В рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» до 2020 г. предусмотрено увеличение количества «русских школ» в 1,5 раза, обеспечение учебно-методическими материалами на разных носителях, из них интернет-ресурсов – в 10 раз. Кроме того, запланированы мероприятия по продвижению русского языка и культуры, численность участников которых также должна возрасти в 10 раз [<http://rg.ru/2015/07/31/>].

В 2012 году был предложен проект **Программы Правительства Российской Федерации «100 русских школ за рубежом» на 2013–2015 годы.**

Участники Программы – зарубежные школы с преподаванием на русском языке, ведущие российские университеты и образовательные центры.

Процитируем основные положения Программы.

**Задачи Программы:**

- формирование сети подшефных школ российских университетов за рубежом;
- разработка и внедрение программ и методик подготовки школьников по профильным предметам (физика, математика, химия, биология, география, история, русский язык и др.);
- развитие образовательной школьной мобильности (обмен школьниками).
- обмен учителями;
- поддержка исследовательской и инновационной активности в зарубежных школах с преподаванием на русском языке.

**Ожидаемый результат Программы:**

- формирование сети подшефных русских школ за рубежом, курируемых ведущими российскими университетами и образовательными центрами, в том числе центрами школьного образования;
- популяризация российской науки и образования за рубежом;
- привлечение в российские университеты наиболее талантливых абитуриентов из разных стран мира;
- развитие международной образовательной мобильности;
- увеличение ценности и популяризация зарубежных русских школ;
- развитие зарубежных региональных центров формирования и распространения компетенций в сфере школьного образования;

**Характеристика проблемы**, на решение которой направлена Программа.

В настоящее время существует свыше 15000 школ за рубежом с разной глубиной преподавания русского языка и направленностью подготовки. Система этих школ будет поддержана в рамках концепции «Русские школы за рубежом», реализуемой МИД России.

Вместе с тем анализ иностранного контингента российских вузов свидетельствует о недостаточном уровне подготовки, что обусловлено принципиальными различиями в требованиях к программам обучения.

Решение данной проблемы возможно при помощи целевой подготовки зарубежных школьников для их дальнейшего обучения в российских вузах. Минобрнауки России в сфере международного образовательного сотрудничества планировал разработать программу «**100 русских школ за рубежом**», направленную на внедрение и распространение подобной практики.

Программа должна быть нацелена на подготовку научных кадров зарубежных стран, ориентированных на сотрудничество с Россией, и как следствие продвижение российского образования. В рамках программы предполагается инициировать проекты российских вузов по развитию профильных программ в зарубежных школах с преподаванием на русском языке (например, МАДИ реализует такую программу в своем филиале во Вьетнаме).

В основе Программы могут лежать модели сотрудничества вузов с российскими школами, а также существующие проекты по развитию совместных школ и школьной образовательной мобильности.

Представленные проекты и их реализация должны способствовать решению задач, обозначенных в «Основах государственной культурной политики» РФ:

- Расширение присутствия русского языка в сети «Интернет», существенное увеличение в сети «Интернет» количества качественных ресурсов, позволяющих гражданам разных стран изучать русский язык, получать информацию о русской культуре и русском языке.
- Продвижение русского языка в мире, поддержка и содействие расширению русскоязычных сообществ в иностранных государствах, повышению интереса к русскому языку и русской культуре во всех странах мира.
- Поддержка в зарубежных странах сети государственных и общественных институтов русского языка и русской культуры.



- Содействие расширению взаимодействия и сотрудничества российских организаций культуры с организациями культуры зарубежных стран [Указ Президента РФ от 24.12.2014].

В заключение отметим, что фактор мультикультурализма в развитии билингвального образования дает широкие возможности Российской Федерации оказывать всемерную поддержку не только русскоязычным общинам в целях сохранения национальной идентичности, но и содействовать укреплению статуса русского языка как мирового.

## ГЛАВА 5

### **Образовательный статус русского языка: направления методики преподавания русского языка**

Развитие системы современного билингвального образования, базовой компонентой которого является русский язык, преследует прежде всего прагматические цели – подготовку квалифицированных специалистов, обладающих высокой конкурентоспособностью на мировом рынке труда.

В «Основах государственной культурной политики» поставлены приоритетные задачи в области русистики и методики:

- Повышение качества владения гражданами России русским языком.
- Повышение качества обучения русскому языку в системе общего и профессионального образования независимо от места проживания человека.
- Развитие системы подготовки преподавателей русского языка.

Данные положения «Основ...» отражают реальную языковую ситуацию, сложившуюся в субъектах федерации<sup>14</sup>, а введение в 2009 году единого государственного экзамена по русскому языку и последующий анализ его результатов потребовал разработки срочных мер, направленных на укрепление позиций государственного (русского) языка на всей территории Российской Федерации.

В связи с этими обстоятельствами встает задача разработки научно-методического обеспечения преподавания русского языка различным категориям учащихся.

Достижение поставленной цели представляется вполне реальным, так как этому способствует сложившаяся языковая ситуация, которая характеризуется следующим:

- 1) русский язык на территории формирующегося Евразийского Союза исполняет фатическую функцию, обеспечивающую развитие диалога культур, научного и экономического сотрудничества;
- 2) на территории постсоветского пространства русский язык имеет социолингвистический статус – языка межнационального общения;
- 3) образовательный статус русского языка способствует формированию единого образовательного пространства на всей территории СНГ и сохранению национальной идентичности в русскоязычных диаспорах;

---

14) См. Главу 2.

4) наличие научно-методических школ русистики на постсоветском пространстве: армянская школа (академик Б.М.Есаджанян); Украинская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (ученики О.Д.Митрофановой, А.А.Леонтьева, М.Н.Вяത്യунева, Д.И.Изаренкова и др.); Казахская школа (президент Казахстанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы Э.Д.Суллейменова), Молдавская школа (член Президиума МАПРЯЛ Т.А.Млечко), Тартуская школа (член-корреспондент Британской академии наук, член Норвежской академии наук, академик Шведской королевской академии наук и член Эстонской академии наук Ю.М.Лотман, А.А.Метса, И.Й.Мангус) и др.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время многие специалисты игнорируют (а, может быть, и не знают) результаты научных исследований и достижений методики (1960–80-х гг.) как советской, так и западной школ, в области психолингвистики, когнитивной лингвистики, методики преподавания иностранных языков и русского языка, в частности<sup>15</sup>. Особенно это касается методики преподавания русского языка различным категориям учащихся. Так, А.Л.Бердический предлагает «выделить 4 вида методик преподавания русского языка:

- 1) методику преподавания русского языка **как иностранного**;
- 2) методику преподавания русского языка **как второго**;
- 3) методику преподавания русского языка **как «семейного»**;
- 4) методику преподавания русского языка **как родного**» [Бердический 2015:11].

С нашей точки зрения, следует более корректно относиться к терминологии и использовать только дефиниции, базирующиеся на доказанных экспериментальным путем теоретических концепциях обучения языку, которые учитывают:

- *психолингвистическую квалификацию* учащегося;
- *характеристику окружающей языковой среды*;
- *образовательный статус* языка.

В этой системе координат **категории учащихся** можно условно разделить на *носителей*, для которых русский язык является родным, и *пользователей* «русским языком как неродным» (РКН), «русским языком как иностранным» (РКИ), «русским языком как языком “наследования”» (НС) и т.д.

На наш взгляд, в современных методических работах наблюдается смешение подходов: с одной стороны, квалификация языка с позиции восприятия его учеником и, с другой стороны, определение

---

15) См. Часть II.

направлений методики обучения языку. Поэтому появилось много терминов, которые не имеют под собой научно-методического обоснования: «русский язык как другой родной», «русский язык как материнский» и др.

Как уже отмечалось, **родным языком** считается язык **самоидентификации личности**. В этом случае учащиеся являются носителями русского языка (независимо от их национальности), а методика его преподавания нацелена на изучение русского языка как объекта научного знания (предмет «Языкознание») и обладает образовательным статусом – русский язык как язык обучения.

Преподавание русского языка **пользователям** в традициях российской научно-методической школы имеет прежде всего прагматическую направленность, в основе которой – удовлетворение коммуникативных потребностей личности. В этом случае методика направлена на обучение русскому языку как *средству общения*. В зависимости от психолингвистической квалификации пользователя и характеристики окружающей его языковой среды выделились четыре направления **методики**:

- *монолингвальная* языковая среда: обучение *иностранцев* (носителей языков стран дальнего зарубежья) русскому языку в стране изучаемого языка (России) – **русский как иностранный (РКИ)**;
- *билингвальная* языковая среда: обучение русскому языку носителей языков титульных наций субъектов РФ и в странах постсоветского пространства в условиях реального/ официального двуязычия, когда оба языка используются во всех сферах общения (бытовой, административной, экономической, научной, культурной и др.) – **русский как неродной (РКН)**;
- *ограниченная* языковая среда: обучение русскому языку «наследователей» (НС) в ситуации, когда язык используется преимущественно в бытовой сфере (русскоязычные диаспоры дальнего зарубежья) – **русский язык в условиях ограниченной языковой среды (РОС)** [Ускова (а) 2014];
- *внеязыковая* среда (отсутствие языковой среды): обучение русскому языку учащихся (носителей других языков) в странах дальнего зарубежья – **иностраннный (русский) язык (ИЯ)**.

В рамках данного исследования круг актуальных проблем по развитию системы билингвального образования можно обозначить следующим образом:

1. Утверждение образовательного статуса русского языка в странах СНГ и дальнего зарубежья в системе общего и дополнительного образования.

2. Повышение мотивации изучения русского языка в субъектах Российской Федерации, странах СНГ и дальнего зарубежья, преодоление конкуренции русского и английского языков в образовательном пространстве на постсоветской территории.

3. Методическое обеспечение учебного процесса.

Рассмотрим подробно каждую из отмеченных проблем.

1.1. Вопрос *образовательного статуса русского языка* связан прежде всего с целями обучения, которые определяют методику преподавания, и системой образования, включающей в себя общее и дополнительное образование (см. табл.5.1).

Таблица 5.1

Система образования	Общее образование	Дополнительное образование
в России	Русский язык («Языкознание») Русский язык как неродной («Русский язык» в национальной школе субъектов РФ)	Русский язык как иностранный (высшее образование)
за рубежом	Русский язык («Языкознание») – русские школы в странах СНГ и Прибалтики) Русский язык как неродной («Русский язык» в национальной школе в странах СНГ) Иностранный язык(русский)	Русский язык в ограниченной среде (школы выходного дня в русскоязычных диаспорах)

Прокомментируем таблицу.

*Русский язык в системе общего образования:*

**Русский язык («Языкознание»).** Цель – формирование научной русскоязычной картины мира. Обучение на базе *описательной лингвистики* (Русская грамматика/ под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Наука, 1980, в двух томах). Образовательный статус – язык обучения.

**Русский язык как неродной (РКН).** Цель – формирование субординативного/ координативного билингвизма в субъектах Российской Федерации (**государственный язык РФ**) и на постсоветском пространстве (в случае закрепления за русским языком функций языка межнационального общения, что предполагает использование его в самых разных сферах: социальной, профессиональной, культурной). Обучение на базе *компаративной лингвистики. Методика РКН*. Образовательный статус – предметная дисциплина.

**Иностранный (русский) язык (ИЯ).** Цель – изучение русского языка в качестве учебной дисциплины «Иностранный язык» в странах дальнего зарубежья (в соответствии с социолингвистическим статусом мирового). Обучение на базе *компаративной лингвистики*, использование преимущественно грамматико-переводного метода. *Методика ИЯ*. Образовательный статус – предметная дисциплина.

*Русский язык в системе дополнительного образования:*

**Русский язык как иностранный (РКИ).** Цель – формирование соответствующего уровня коммуникативной компетенции, который обеспечивает эффективную межкультурную коммуникацию, что предполагает достижение определенных прагматических/ экстралингвистических целей – изучение русского языка иностранными гражданами для получения российского образования. Обучение на базе *функциональной лингвистики*. *Методика РКИ*. Образовательный статус – язык обучения.

**Русский язык в ограниченной языковой среде (РОС).** Цель – сохранение национальной идентичности в русскоязычных диаспорах. Обучение на базе *описательной грамматики* с использованием *компаративной и функциональной лингвистики*. *Методика РОС*. Образовательный статус – факультативный.

Таким образом, представленные цели изучения русского языка и его образовательный статус определяют содержание обучения.

2.1. Повышение **мотивации** изучения русского языка способствует реализации задачи повышения качества владения русским языком в субъектах Российской Федерации. Не последнюю роль здесь играет *конкуренция русского и английского языков* в системе образования России. Так, в школах с углубленным изучением английского языка на английский язык отводится 5 часов неделю, а на русский – 3 часа в неделю. Представляется целесообразным в национальных школах увеличить количество часов на изучение русского языка (государственного) 5 часов в неделю, что обеспечит решение задачи воспитания билингвального поколения.

Структура государственных вузов страны предполагает наличие кафедр иностранных языков, при этом даже во многих государственных университетах отсутствуют кафедры русского языка (например, Сыктывкарский государственный университет). В первую очередь это обусловлено госзаказом государства – выделение бюджетных мест для подготовки русистов, например, Воронежскому государственному университету выделено 15 бюджетных мест на русскую филологию и 50 на романо-германскую. В результате государство продвигает английский язык, не обеспечивая при этом эффективного

обучения государственному языку РФ, что ставит граждан регионов в неравное положение, ограничивая социальные перспективы.

Отмеченные проблемы характерны для всей территории постсоветского пространства. Вопросы *мотивации* изучения русского языка оказываются в центре внимания педагогов стран СНГ, так как младшее поколение значительно уступает старшему как в знании грамматики, так и в сформированности навыков речевой коммуникации.

В связи с этим особую актуальность получает проблема субординативного (с одним доминантным языком) и – реже встречающегося в практике – координативного билингвизма у студентов и школьников. Как правило, при субординативном билингвизме коммуникативная компетенция в области второго языка более низкая. Следует отметить, что повышению мотивации изучения русского языка способствует прежде всего возможность устроиться на работу или продолжить обучение в российских вузах.

Таким образом, можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на повышение мотивации изучения русского языка:

1. Внешние факторы:

- влияние родителей на выбор предмета «Русский язык»;
- общение со сверстниками на русском языке.

2. Внутренние факторы:

- сознательный выбор учащимся предмета «Русский язык»;
- расширение доступа к информационным ресурсам;
- получение билингвального и российского высшего образования в национально-русском или российском вузе;
- владение русским языком как необходимое условие для выстраивания будущей карьеры.

Появление *конкуренции русского и английского языков* обусловлено языковой ситуацией на евразийском пространстве и в значительной степени определяется как влиянием русской культуры, так и западной цивилизации. На наш взгляд, продвижение английского языка как одного из инструментов влияния со стороны западных стран должно стимулировать Россию к более эффективному присутствию в странах СНГ, что, в конечном счете, позволит сохранить не только русский язык, но и расширить русское культурное пространство. При этом в продвижении русского языка на постсоветском пространстве и в ближнем зарубежье необходимо избегать какого бы то ни было администрирования и, наоборот, чрезвычайно важно сохранять разумный баланс национального, русского и инофонного обучения.

3. *Методическое обеспечение* учебного процесса включает в себя разработку научно-методического обеспечения представленных выше направлений **методики**:

- 3.1. Преподавание русского языка («Языкознание»).
  - 3.2. Преподавание русского (государственного) языка в национальной школе в субъектах Российской Федерации и в странах СНГ (**методика РКН**).
  - 3.3. Преподавание русского языка в диаспорах дальнего зарубежья (**методика РОС**).
  - 3.4. Преподавание русского языка как иностранного (**методика РКИ**).
  - 3.5. Преподавание иностранного (русского) языка (**методика ИЯ**).
- Рассмотрим далее более подробно каждое из представленных направлений методики.

### **5.1. Русский язык («Языкознание») в системе общего образования РФ и на постсоветском пространстве**

Как уже отмечалось, содержание обучения по дисциплине «Русский язык» как в системе общего образования Российской Федерации, так и в школах стран постсоветского пространства с русским языком обучения («русских школах») включает в себя знание системы русского языка на базе общезыковых универсалий, а также направлено на формирование умений и навыков, позволяющих учащимся использовать русский язык во всех сферах общения, для каждой из которых в языке имеются соответствующие средства в рамках функциональных стилей.

В «Основах государственной культурной политики» в области русского языка подчеркивается необходимость использования *эталонного русского литературного языка* в общероссийском публичном пространстве и государственных СМИ.

Со своей стороны дополним, что «эталонный русский язык» представляет собой разветвленную систему функциональных стилей. В первую очередь, это касается книжной речи, основными разновидностями которой являются официально-деловой и научный стили, которые имеют свою специфику. Тем не менее в документах, прежде всего, Министерства образования и науки РФ, Рособнадзора, а также администрации вузов отмечается постоянное нарушение стилевых норм.

Приведем некоторые примеры.

**Лексические ошибки** возникают в результате некорректного использования языковых средств. Официально-деловой и научный стили требуют **однозначности** слова, **точности** формулировок, невозможности синонимической замены, использования принятой **терминологии**, которая сформирована в метаязыке науки со времен М.В.Ломоносова.



Например, использование существительного «*направленность*» вместо «*направление*»: *программы естественнонаучной направленности* (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. № 1304 г. Москва «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

Более серьезная ситуация сложилась с наименованием научных направлений. Известно, что изначально выделились два глобальных научных направления – естественные и гуманитарные науки, позднее появились общественные, технические и др. Таким образом, в языке выстроилась классификация научного знания. Однако в последнее время в названиях как вузов, так и их структурных подразделений используются словосочетания, которые противоречат нормам официально-делового стиля.

Например, название структурного подразделения Сыктывкарского университета «*Институт точных наук и информационных технологий*» не соответствует нормам русского языка. Словосочетание «*точные науки*», как правило, характерно для текста научного стиля речи, однако не является терминологическим. А в документах сферы образования (официально-деловой стиль) разработаны реестры наименований специальностей, структурных подразделений и т.д., где могут употребляться только те номинации, которые соответствуют нормам русского литературного языка. Следовательно, документы должны проходить лингвистическую экспертизу.

Не менее интересны названия вузов:

– *НОУ ВПО «Институт психотерапии и клинической психологии»* – использование прилагательного «*клинический*» предполагает наличие заболевания (область психиатрии), в то время как «*психология*» не относится к медицинской области знаний.

– *НОУ ВПО «Академия сферы социальных отношений»* – нарушение лексической сочетаемости «*академия сферы*»

– *Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека* – словосочетание «*благополучие человека*» не может использоваться в официально-деловой сфере.

Отмечается также неточное употребление терминов:

– *Институт филологии и иностранных языков (МПГУ)* – лексическая ошибка заключается в том, что иностранные языки являются частью филологии.

– МАОУ ВПО «Краснодарский муниципальный медицинский институт **высшего сестринского образования**» – лексическая ошибка заключается в том, что в русском языке специалист с высшим медицинским образованием имеет номинацию «врач», а расширенная номинация «медицинская сестра» используется для наименования специалистов со средним медицинским образованием.

Официально-деловой стиль речи характеризуется тем, что не допускает использования метафор. Однако в настоящее время получила распространение практика **метафорического наименования официальных структурных подразделений**, так как семантическая структура в этом случае приобретает коннотативный компонент, что в принципе невозможно в официальной сфере: название научно-образовательной организации должно отражать направление обучения. Например, следующие названия не удовлетворяют этому требованию:

– **Институт детства** – использование существительного «детство» в данном словосочетании невозможно по нормам официально-делового стиля русского языка. Отсутствие указания направления администрация вуза посчитала возможным компенсировать пояснением в виде текста: «*новая структура МПГУ, но с богатой историей. Он был создан в 2014 году слиянием двух старейших факультетов университета – дефектологического и начального образования*» (официальный сайт МПГУ). Таким образом, произошла неправомерная, с точки зрения нормы, замена названия специальности «Дефектология» и наименование структурного подразделения университета – «Факультет начального образования».

Несмотря на описание, остается непонятной специальность, которую получают студенты: «*Задача Института детства – подготовка специалистов, обладающих широким спектром знаний о ребенке и умеющих взаимодействовать с самыми разными категориями детей. На обоих факультетах ведется большая научная работа, идет активная студенческая жизнь*» (официальный сайт МПГУ).

К частотным ошибкам в настоящее время можно отнести **отсутствие указания образовательного и научного направления** в названиях высших учебных заведений и структурных подразделений, например:

- АНО «**Институт деловой карьеры**»;
- ОУ ВПО «**Ставропольский институт имени В.Д.Чурсина**»;
- **кафедра социальных наук** Государственного института русского языка имени А.С.Пушкина (включает секции иностранных языков, информатики и физической культуры).

Нередко лексические ошибки встречаются и в документах Министерства образования и науки, например, «Отдел реализации *экономических механизмов* в сфере высшего образования»; название должности «*Главный специалист-эксперт*» (номинация «главный специалист» уже предполагает высокий уровень квалификации, т.е. эксперта. В данном случае отмечается употребление слов-дублетов, кроме того, реестр специальностей не содержит название специальности «эксперт»).

**Лексико-грамматические ошибки** отмечаются, как правило, в области глагольного управления, употребления причастий, деепричастий, причастных и деепричастных оборотов, субстантивов, адъективированных причастий и др. Например, непропорциональная, с точки зрения грамматики, замена существительного «*учащиеся*» на причастие «*обучающиеся*», которое было использовано в законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года №273).

Характерно, что позднее лексические и лексико-грамматические ошибки оказываются в текстах официально-делового стиля, например:

*«Основные понятия и термины, используемые в методических рекомендациях.*

**Обучающийся** – физическое лицо, осваивающее образовательную программу» («Методические рекомендации по составлению учебных планов дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

Достаточно частотны в документах нарушения лексической сочетаемости, например, *касающиеся изучения (математики, физики и др.)*:

*«В зависимости от направленности образовательной программы, по которой слушатель планирует обучение, одновременно с дополнительной общеобразовательной программой, касающейся изучения русского языка, слушатель должен освоить:*

– дополнительные общеобразовательные программы, касающиеся изучения математики, физики и химии, для освоения образовательной программы естественнонаучной направленности...» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. №1304 г.Москва «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

Для достижения цели – «эталонное владение русским языком» в рамках государственной политики планируется «организация и поддержка работ в области научного изучения русского языка, его грамматической структуры и функционирования, исследования древних памятников письменности, создания 12 академических словарей русского языка и электронных лингвистических корпусов» [Указ Президента РФ от 24.12.2014].

### **5.2. Методика преподавания русского языка как неродного (РКН)**

Решение актуальных проблем билингвального образования требует разработки современного *методического обеспечения учебного процесса*. В первую очередь это касается преподавания русского языка как государственного языка в национальной школе в субъектах Российской Федерации, что предполагает:

- конкретизацию целей и задач дисциплины «Русский язык»;
- унификацию требований к курсу «Русский язык»;
- унификацию федеральной компоненты программы общего образования для всех субъектов Федерации (перечень обязательных дисциплин для преподавания на русском языке, например, «История России»).

Глубокие традиции отечественной методической школы требуют сохранения национальной идентичности учащегося при полной интеграции в поликультурное пространство России. В «Основах государственной культурной политики» подчеркивается необходимость сохранения и развития двуязычия в национальных республиках и регионах [Указ Президента РФ от 24.12.2014]. В соответствии с поручением президента РФ от 07.07.2015 Министерство образования и науки РФ обязано «в полном объеме реализовать права обучающихся на изучение русского языка, родного языка из числа языков народов РФ», а премьер-министру России поручено осуществлять постоянный мониторинг состояния и развития языков народов РФ [<http://riafan.ru/333397>].

В целях решения поставленных задач предусмотрена «государственная поддержка переводов на русский язык произведений литературы, созданных на языках народов России, их издание и распространение на всей территории страны». Немаловажным обстоятельством является «сохранение традиций и развитие отечественной школы художественного перевода», что также отмечено в «Основах...» [Указ Президента РФ от 24.12.2014].

Следует отметить, что Постановление Совета Федерации о необходимости *единого* школьного учебника по русскому языку для всех

типов школ, по сути, невыполнимо, так как в субъектах Федерации наблюдается не только разная языковая ситуация (наличие/отсутствие реального двуязычия), но и глубокие национальные традиции изучения русского языка: Кавказская школа – И.Гаспринский, Казанская школа, ориентированная на учащихся Сибири, Дальнего Востока, Средней Азии – Н.И.Ильминского.

Таким образом, преподавание русского языка в национальной школе в субъектах Российской Федерации, во-первых, предполагает использование методики РКН, а во-вторых, разработку научно-методического обеспечения учебного процесса, в частности учебников нового поколения, отражающих реалии современного периода развития общества.

В странах СНГ сохраняется *единый методический подход* к преподаванию русского языка, сформированный в 1960–80-е годы и получивший высокую оценку мировой методической общественности. С методической точки зрения важно, что учебники по русскому языку для школ с русским языком обучения создаются на основе дескриптивной (описательной) лингвистики, а для школ с государственным языком страны – компаративной.

В течение последних 18 лет в крупных университетах РФ проводились исследования по владению русским языком учащимися стран СНГ. В рамках уровневой системы тестирования учащиеся с координативным типом билингвизма, как правило, показывают свободное владение русским языком на уровне  $S_2$  (носителей), а учащиеся с субординативным типом –  $S_1$  (пользователи). Эти данные подтверждают эффективность действующих методик обучения русскому языку.

Тем не менее следует отметить, что данный контингент учащихся российских вузов из стран СНГ, которые имеют возможность получить соответствующую подготовку к получению высшего образования на русском языке, не является показательным для оценки владения русским языком основным контингентом учащихся на постсоветском пространстве.

Как уже отмечалось, в странах СНГ даже при наличии реальной билингвальной среды, обеспечивающей условия для свободного владения русским языком, преобладает невысокий уровень навыков письменной речи. Это напрямую связано с обозначившимся дефицитом учебников по русскому языку и преподавательских кадров.

Так, например, «в Узбекистане осталось очень мало русскоязычных авторов, поэтому учебники для школ, лицеев и колледжей пишутся на узбекском языке, а потом переводятся и на русский. Причем рукописи учебников, поступающие в издательства, довольно

низкого качества. <...> Бывает, что в издательство приносят рукопись, которая состоит из фрагментов отсканированных советских учебников 20-летней давности, в которых, например, описывается морально устаревшее железнодорожное оборудование. Сканирование, как правило, произведено неряшливо, прочесть текст часто представляется возможным, и редактор вынужден просить «автора» принести оригинал, чтобы по нему сверять текст» [Соб. инф. © «Фергана.Ру»].

В Азербайджане и в целом в Закавказье, где сохранились национальные научно-методические школы русистики, российские учебники не соответствуют программе государственных школ, и в связи с этим с 2009 года они используются в учебном процессе только в качестве дополнительных пособий.

В условиях модернизации российской экономики и становления единого экономического пространства особую значимость приобретают технические вузы, отмечается потребность в подготовке специалистов инженерного профиля и в сфере бизнеса со знанием русского языка. Отметим, что в учебном процессе во многих вузах стран СНГ используются пособия по техническому переводу и терминологические словари. Однако действующие учебные материалы обеспечивают в основном формирование языковой компетенции и развитие навыков чтения и письма преимущественно текстов научно-популярного стиля, материалов по истории науки и биографий известных ученых.

Стремление студентов получить престижное образование в российских вузах и в перспективе найти работу на совместных предприятиях и в филиалах транснациональных корпораций, функционирующих на постсоветском пространстве, где в качестве рабочего языка используется русский, требует корректировки программ, создание учебно-методических комплексов (УМК) по обучению языку специальности и профессиональному общению на русском языке. Структурная организация такого комплекса предполагает наличие не только лексико-грамматических практикумов, но и учебных пособий по развитию отдельных видов речевой деятельности, построенных на аутентичных текстах разных жанров, а также справочные материалы (тезаурусы по отдельным подъязыкам специальности, терминологические словари по общенаучной и тематической лексике и др.).

Таким образом, современные учебники русского языка должны базироваться на компаративной лингвистике и ориентироваться на методику РКН непосредственно в странах постсоветского пространства, в авторских коллективах, кроме русистов, в обязательном порядке должны быть представлены национальные специалисты в об-

ласти методики и лингвистики, а также школьные учителя. Это позволит осуществить интеграцию образовательных систем стран СНГ в российское образовательное пространство.

### **5.3. Методика преподавания русского языка в ограниченной языковой среде (РОС)**

Методика преподавания **русского языка в условиях ограниченной языковой среды (РОС)** разрабатывается для обучения родному языку детей русскоязычных диаспор. Для российской методики эта тема достаточно новая, так как данная категория учащихся долгое время не была в центре внимания отечественной методической школы. В то же время данный контингент подробно описан в западной методике<sup>16</sup>: в американской он получил название «Heritage Speakers/Learners», а в европейской – «билингвы».

Несмотря на самые различные, порой диаметрально противоположные, стартовые возможности учащихся, всех их объединяет одно – изучение родного языка проходит в условиях ограниченной языковой среды, так как русский язык используется в стране проживания преимущественно в одной сфере – бытовой, что в работах некоторых методистов получила некорректное название «семейный язык» [Бердичевский 2015: 11].

В первую очередь это связано с отсутствием юридического статуса русского языка в дальнем зарубежье, несмотря на европейскую Хартию о региональных меньшинствах, в соответствии с которой государство обеспечивает возможность обучения на родном языке. Русские диаспоры не относятся к данной категории граждан, за исключением Финляндии, где русскоязычная диаспора планирует получить искомый статус в 2017 году. В других странах Европейского Союза обучение родному языку детей организует сама русскоязычная диаспора в рамках дополнительного образования: школы выходного дня, кружки, курсы и т.д. (в среднем 1–2 часа в неделю).

В этих условиях на первый план выходит задача разработки методического обеспечения учебного процесса, средств обучения, главным образом, учебных пособий по русскому языку.

Надо отметить, что в 2000-х годах появились учебники, ориентированные не только на контингент субъектов РФ, стран СНГ, но и на обучение детей русскоязычных диаспор за рубежом. Один из них, на наш взгляд, самый удачный – «Русский язык для детей и их родителей» (авторы М.Н.Вятютнев, Л.В.Фарисенкова и др., 2003). Это обусловлено наличием серьезной методической базы, разрабатывавшейся в течение 40 лет сектором школьного учебника Института рус-

---

16) см. Часть II.

ского языка имени А.С.Пушкина, на основе которой были созданы классические учебники по русскому языку для зарубежных школ (М.Н.Вятютнев, Л.Л.Вохмина, Э.Ю.Сосенко, С.Н.Плужникова и др.), получившие мировое признание. Хотелось бы привести мало известный факт: учебники М.Н.Вятютнева активно использовались в США именно для обучения «Heritage Speakers».

В связи с этим, с нашей точки зрения, данные учебники должны послужить базой для учебных комплексов нового поколения, учитывающих следующие факторы:

- специфику детского билингвизма;
- языковые стратегии в семьях мигрантов/двуязычных семьях;
- особенности овладения русским языком детьми соотечественников вне России;
- научно-методические документы и законодательную базу страны проживания (например, в странах ЕС учебное пособие должно быть ориентировано на требования Европейского «языкового портфеля», разработанного для взрослых, школьников, дошкольников).

Не вызывает сомнений, что в данных условиях необходимо использовать специфическую методику обучения русскому языку, которую методисты называют по-разному: «русский язык как другой родной (РКДР)» (М.С.Берсенева), «русский язык как семейный» (Л.Бердичевский) и др. Данные номинации используются в противопоставлении терминам «русский язык как родной» (РКР), «русский язык как неродной» (РКН), «русский язык как иностранный» (РКИ) с точки зрения восприятия учащимися изучаемого русского языка, т.е. в зависимости от психолингвистической квалификации пользователя.

Как уже отмечалось, термины «русский язык как иностранный» (РКИ) и «русский язык как неродной» (РКН) возникли для обозначения методики его преподавания в зависимости от условий окружающей **языковой среды**: молингвальная среда – методика РКИ (обучение иностранных граждан в стране изучаемого языка, т.е. России), двуязычная среда (ситуация официального/реального двуязычия) – методика РКН. На наш взгляд, в этом же ряду находится и обучение детей русскоязычных диаспор: языковая среда квалифицируется как ограниченная по выполняемым русским языком функциям и, соответственно, методика преподавания русского языка может получить условное название «русский язык в условиях ограниченной языковой среды» (РОС).

Главное обстоятельство, на которое следует обратить внимание при разработке методики РОС, – отчетливое понимание того, что данный контингент учащихся не относится к носителям языка, а



цель обучения в данном случае – сохранение национальной идентичности. Поэтому методика может опираться на описательную лингвистику только частично, необходимо использование методов преимущественно функциональной и компаративной лингвистики, а в целом обучение русскому языку должно быть построено на основе речевых и словообразовательных моделей.

Выявленные условия обучения данного контингента требуют индивидуализации обучения, так как языковое окружение в каждом конкретном случае отличается своей спецификой (вплоть до отсутствия владения языком и наличия только «языкового фона»), т.е. речь идет о «наследуемом» языке. В связи с этим необходимо разработать научно-методические документы, описывающие систему владения языком, где уровень определяется сформированностью коммуникативной компетенции, соответствующей возрасту учащегося (дети до 12 лет).

#### **5.4. Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ)**

В «Основах государственной культурной политики» предусмотрено развитие системы преподавания **русского языка как иностранного** [Указ Президента РФ от 24.12.2014].

Напомним, что период 70–80-х годов XX века можно охарактеризовать как время, когда лингвисты и методисты как в Европе, так и в России разрабатывали новые методы обучения иностранным языкам, позволяющие учащемуся установить настоящий человеческий контакт, что, соответственно, требовало выявить коммуникативные потребности личности в процессе социального взаимодействия. В Совете Европы для реализации заявленных целей была образована группа экспертов, перед которыми были поставлены задачи:

- описать составляющие коммуникативной компетенции;
- определить унифицированное понимание уровня владения иностранным языком;
- разработать единые параметры лингводидактического описания уровня (ЛДО).

Как нам кажется, смешение понятий в терминологии – результат неудачной попытки унифицировать терминосистему лингводидактики: соединить отечественные разработки в области преподавания русского языка как иностранного и западную методику преподавания иностранных языков, которая частично используется российскими методистами при обучении иностранным языкам. На наш взгляд, настало время «размежеваться» и определиться в понятиях.

Унификация терминосистемы требует тщательного отбора базовых понятий на основе четких критериев. Используемые в научно-методической литературе определения и виды «компетенции», по нашему мнению, относятся к разным наукам: психологии, психолингвистике, когнитивным наукам, общей педагогике, семиотике, литературоведению, этике, эстетике и др. В свою очередь, актуальное для методики преподавания русского языка как иностранного содержание понятия «коммуникативная компетенция» должно включать только базовые компоненты, которые значимы для *вербальной* коммуникации на русском языке.

Не претендуя на исчерпывающее определение, обозначим основные элементы, формирующие данное понятие. *Коммуникативная компетенция – это, прежде всего, совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления успешной вербальной коммуникации.* Таким образом, *цель обучения* русскому языку как иностранному – не только приобретение знания языковой системы, но и формирование умений и навыков всех видов (продуктивных и рецептивных) речевой деятельности.

Иными словами, язык рассматривается не как объект изучения составляющих его систем (фонетической, лексической, морфологической и др.), а как средство общения. С позиции функционального подхода *коммуникативная компетенция* становится основным понятием, а *степень* ее сформированности определяет *уровень* владения иностранным языком.

Итак, несмотря на огромное количество концепций коммуникативной компетенции в практике преподавания РКИ приняты следующие базовые составляющие коммуникативной компетенции: языковая, дискурсивная, прагматическая, социокультурная, предметная. Именно эта структура положена в основу системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ).

Таким образом, понятие коммуникативной компетенции неразрывно связано с проблемами по определению целей, содержания обучения и форм контроля, что должно учитываться при разработке следующих нормативных научно-методических документов:

- Лингводидактические описания (ЛДО) уровней владения русским языком;
- Требования (Стандарты обучения русскому языку как иностранному) [Государственные образовательные стандарты 1999–2001];
- Лексические минимумы (по уровням) [Лексические минимумы 2006–2009];
- Типовые тесты (по уровням) [Типовые тесты ... 1999–2006].

Принятая к настоящему времени система ТРКИ еще далека до завершения, так как не разработаны основополагающие лингводидактические описания (ЛДО) уровней владения русским языком, а из перечисленных обязательных нормативных документов существуют только Требования, где представлены лишь некоторые составляющие коммуникативной компетенции, и Типовые тесты.

Лексические минимумы созданы для первых четырех уровней (ТЭУ – ТРКИ-2), которые соответствуют уровням  $A_1$ – $B_2$  в международной классификации). Однако остаются вопросы: на какой экспериментальной базе они созданы, каковы базовые принципы и критерии отбора лексики, включенной в минимумы. В настоящее время ведется работа по созданию лексического минимума для ТРКИ-3 (в международной классификации  $C_1$ ). Напомним, что уровень  $C$ , включающий уровни  $C_1$  и  $C_2$ , – это свободное владение языком, поэтому лексические минимумы в данном случае – нонсенс, так как степень сформированности коммуникативной компетенции не предполагает ограничения по словарям.

В то же время необходимо разработать специальные лингводидактические описания целей и содержания обучения русскому языку, соответствующие современным требованиям по владению русским языком (приказ №255 от 01 апреля 2014), и средства обучения (учебные пособия, словари/словники), учитывающие конкретные современные условия функционирования русского языка в странах СНГ.

Принципы данной системы, т.е. оценка по степени сформированности коммуникативной компетенции, активно используются в России в сфере преподавания **русского языка как иностранного**. В практике обучения иностранных граждан действует система контроля ТРКИ (тестирование по русскому языку как иностранному), которая включает в себя, в соответствии с общеевропейской концепцией, 6 уровней: *элементарный* уровень ТЭУ (в системе ALTE уровень  $A_1$ ), *базовый* уровень ТБУ ( $A_2$ ), *первый* сертификационный уровень ТРКИ-I ( $B_1$ ), *второй* сертификационный уровень ТРКИ-II ( $B_2$ ), *третий* сертификационный уровень ТРКИ-III ( $C_1$ ), *четвертый* сертификационный уровень ТРКИ-IV ( $C_2$ ).

Доминирование прагматического подхода к изучению русского языка в новых условия его функционирования потребовало изменения методики его преподавания, поэтому в настоящее время преобладает функциональный подход, который на протяжении 60 лет с успехом применяется для обучения русскому языку взрослых иностранцев.

### 5.5. Методика преподавания иностранного (русского) языка (ИЯ)

Образовательный статус русского языка – **иностранного языка** (ИЯ), как уже отмечалось, является преимущественным в странах дальнего зарубежья и на постсоветском пространстве, что принципиально отличает государственные школы зарубежных стран от национальных школ субъектов Российской Федерации. В первом случае русский язык является предметом образовательной программы в силу своего социолингвистического статуса – мирового языка (дальнее зарубежье), глобального (ближнего зарубежья)<sup>17</sup>.

Сначала методика ИЯ стала использоваться в странах Балтии, где русский язык изучается в качестве 2-го (после английского) или даже 3-го иностранного языка, а сейчас она становится востребованной в школах и вузах стран СНГ.

Однако в то время как в российских современных учебниках русского языка для иностранных граждан (РКИ) цели и содержание обучения направлены на достижение соответствующего уровня коммуникативной компетенции, в странах СНГ сохраняется система поэтапного обучения русскому языку (*начальный, средний, продвинутый*), что присуще методике преподавания иностранных языков (ИЯ).

Немаловажным обстоятельством является тот факт, что процессы интеграции стран постсоветского пространства в области образования выявили необходимость приведения в соответствие программы обучения русскому языку в вузах СНГ с требованиями стандартов Болонского процесса.

Именно поэтому ситуация с изучением и преподаванием русского языка в странах СНГ во многом зависит от их участия в Болонском процессе и связана с внедрением в учебный процесс уровневой системы оценки владения иностранным языком (преимущественно ALTE), предложенной авторским коллективом UCLES (Кембридж, Великобритания) и университетом Саламанки (Испания) и принятой Советом Европы в 1997 г. [Common European Framework ... 1996].

Во многих странах СНГ и Прибалтики к настоящему времени исчезла двуязычная среда, уровень владения русским языком молодого поколения можно оценить как элементарный и реже как базовый (т.е. уровень  $A_1/A_2$ ). Именно таким пользователям необходимо преподавание русского языка в рамках методики преподавания иностранных языков (ИЯ), что уже и происходит в школах и вузах стран СНГ и Прибалтики. В процессе изучения русского языка у данного контингента формируются языковые навыки и умения в раз-

---

17) См. Главу 1.

ных видах речевой деятельности. Как показывает тестирование, их уровень владения русским языком может составлять от  $A_1$  до  $A_2$ .

В связи с этим проанализируем особенности формирования в условиях СНГ таких составляющих коммуникативной компетенции, как языковая, предметная и социокультурная.

Формирование *языковой* компетенции в странах СНГ традиционно базируется на принципах описания русского языка с позиций восприятия его носителями другого менталитета (т.е. на основе компаративной лингвистики), что предполагает изучение особенностей лексико-грамматической системы русского языка в сопоставлении с системой родного языка. Однако учебники нового поколения должны учитывать изменения языковой реальности русского языка последних 20 лет, вызванные кардинальными преобразованиями российского общества, которые привели к появлению таких самостоятельных лингвистических феноменов, как, например, языки бизнеса и Интернета, и не нашедших отражения в вариантах русского языка на постсоветском пространстве.

В то же время следует учитывать, что обучение русскому языку не может сводиться к развитию навыков репродуктивных видов речевой деятельности (умению читать аутентичную литературу по специальности): не менее актуальны навыки продуктивных видов речевой деятельности (письменное и устное взаимодействие в сфере профессионального общения) и аудирования. В связи с этим встает вопрос о модернизации программ и учебных курсов для подготовки переводчиков в сфере бизнеса и технических специалистов, а также создание эффективной методики преподавания русского языка, обеспечивающей формирование *предметной* (профессиональной) составляющей коммуникативной компетенции.

Одной из насущных задач является разработка лингводидактического описания целей и содержания обучения профессиональному общению на русском языке (уровень  $B_2$ ), которое может стать научно-методической базой для учебников нового поколения, направленных на формирование не только языковой, предметной, дискурсивной прагматической составляющих коммуникативной компетенции, но и социокультурной.

Социокультурная компетенция, позволяющая обеспечить эффективную межкультурную коммуникацию, как известно, базируется на взаимодействии универсального и культурно-специфического в языке и представляет собой единство лингвистических, социальных, прагматических, культурологических компонентов. Формирование данной компетенции особенно необходимо тем студентам, которые

предполагают дальнейшее обучение в магистратуре или аспирантуре российского вуза.

В странах дальнего зарубежья (ЕС, США, Канада и др.) отмечается снижение требований к изучению иностранных языков, за исключением английского. Так, например, в Испании Институт Сервантеса рекомендует 60% содержания обучения отводить на «activities», т.е. «активную деятельность», которая включает в себя приготовление блюд национальной кухни, танцев (фламенко), а в качестве основной формы учебного процесса предлагается дистанционное обучение. Результаты такого «обучения» крайне низкие, что отмечают преподаватели-практики и сами учащиеся, сравнивая с системой преподавания английского языка, которое начинается в детском саду и длится до окончания школы (13 лет).

На этом фоне неслучайным является решение комиссия по обучению иностранным языкам Совета Европы о снижении показателей всех уровней системы владения иностранным языком и квалификации уровня C<sub>2</sub> с «Mastery» на «Good User» («Хороший пользователь»).

Система ТРКИ в свою очередь за последние 20 лет также претерпела значительные изменения, но в сторону повышения требований: лексической минимум уровня C<sub>1</sub> составляет 12 000 единиц, а уровня C<sub>2</sub> – 20 000, что покрывает лексический запас носителей языка (для сравнения: лексические минимумы В.В.Морковкина 1985 года включают 3,5–5–6 тыс. единиц общеупотребительных слов и выражений).

Тем не менее система ТРКИ в достаточной степени соотносится с европейскими системами (включает в себя 6 уровней владения языком) и позволяет установить степень сформированности коммуникативной компетенции в соответствии с заявленными требованиями. Этому способствует тот факт, что рекомендательный характер рекомендаций Совета Европы [Common European Framework ... 1996] дал возможность разрабатывать национальные системы обучения иностранным языкам, предполагающие унифицированные и стандартизированные формы контроля – тесты. Следует подчеркнуть, что ТРКИ разрабатывалась в 90-е годы XX века параллельно (авторский коллектив МГУ им. М.В.Ломоносова и СПбГУ), а не под влиянием экспертного комитета Совета Европы, на основе достижений, прежде всего, отечественной методики и с учетом традиций российского образования.

Однако внедрение уровневой системы в учебный процесс как в России, так и в других странах вызывает немало вопросов не только

у преподавателей-практиков, но и у методистов. Обозначим некоторые из них.

Во-первых, проблема соотношения уровня и этапа обучения иностранному языку. Довольно часто эти понятия смешиваются и даже не различаются. Например, в Польше уровни и этапы фактически отождествляются: 1 курс – уровень  $B_1$ ; 2 курс – уровень  $B_2$ . Требования Стандарта образования, в соответствии с которыми учащиеся должны достигнуть уровень  $B_2$  за 1 год обучения или этап (120 аудиторных часов), в принципе не выполнимы, так как переход от одного уровня к другому предполагает наличие качественно иных умений и навыков. Это прекрасно понимают все методисты и преподаватели-практики, но ситуация, которая существовала еще до принятия коммуникативного подхода в методике преподавания иностранных языков (в том числе и русского), сохраняется: содержание обучения на определенном этапе диктуется объемом лексико-грамматического материала, который должен усвоить учащийся.

Во-вторых, принятая во многих странах Болонская система образования в качестве одного из приоритетов определяет индивидуализацию и самонаправляемость обучения. К сожалению, очень многие не видят разницы между понятиями «индивидуализация» и «самонаправляемое обучение». Определение в качестве цели обучения иностранному языку формирование коммуникативной компетенции ведет к индивидуализации учебного процесса, так как в первую очередь должны учитываться коммуникативные потребности учащегося и прагматические цели, которые он перед собой ставит. «Самонаправляемость» обучения, в отличие от «индивидуализации», предполагает самостоятельный выбор студентом учебных дисциплин, рекомендованных для изучения по определенной специальности. Наличие двух схожих терминов стало результатом неудачного перевода термина «*learner-centeredness*» («ориентированность на учащегося»), т.е. учебный процесс понимается как партнерство преподавателя и учащегося, а именно: учащийся должен иметь полную информацию о программе обучения, которая строится с учетом его непосредственных потребностей.

Насколько актуальны проблемы показывает тот факт, что в Европейском Союзе уже несколько лет осуществляется проект повышения качества образования «*Quality education*» с участием преподавателей иностранных языков из разных стран Евросоюза, США, Новой Зеландии и России, который ставит своей целью внедрение коммуникативных методов в практику преподавания, что связано с тем, что только данный подход дает возможность освоить учебную программу в условиях ограниченного количества времени.

В связи с этим трудно согласиться с Е.И.Пассовым в том, что «дальнейшее движение в направлении коммуникативности нецелесообразно, ибо рано или поздно заведет в тупик» и «коммуникативность как философия, как методология в принципе исчерпала себя» [Пассов 2011: 15]. Хотелось бы заметить, что методика – прикладная наука, задача которой – предложить эффективные методы, которые позволяют преодолеть языковой барьер и удовлетворить потребности человека в социальном взаимодействии. На этом и базируется коммуникативный подход, а уровневая система, плод усилий ученых разных стран, дает наглядное представление о том, как от уровня к уровню возможности учащегося в его стремлении к общению возрастают.

В условиях, когда во многих странах мира принята уровневая система владения языком, у методики ИЯ (русский) большое будущее, что нашло отражение в «Основах государственной культурной политики»:

- Расширение межгосударственного сотрудничества в области образования на русском языке в зарубежных странах и изучения русского языка как иностранного.
- Расширение сотрудничества профессиональных научных и культурных сообществ, институтов и организаций в сфере реализации совместных проектов по изучению и представлению за рубежом российской культуры, истории, литературы, а также в сфере реализации совместных творческих проектов.
- Поддержка деятельности профессиональных русистов за рубежом и славистов, переводчиков русской художественной литературы [Указ Президента РФ от 24.12.2014].

Содействие продвижению русского языка в мире возложено на Федеральное агентство «Россотрудничество», в федеральной целевой программе «Русский язык» до 2020 года предусмотрено повышение квалификации учителей, в частности, по освоению новых методик преподавания русского языка, в том числе с использованием информационных технологий, (количество участников соответствующих программ должно быть увеличено в 2,5 раза).

Для реализации перечисленных в «Основах ...» направлений предусмотрена организация *сети институтов русского языка и культуры за рубежом*. Нам представляется, что общую координацию этой работы и, главным образом, разработку научно-методического обеспечения должны осуществлять Институты русского языка и культуры МГУ имени М.В.Ломоносова и СПбГУ.

Проведенное исследование показало, что идея билингвального образования оказывается крайне востребованной в современных



условиях как в России, так и на Западе. В настоящее время развитию такой системы уделяется большое внимание не только со стороны государства (на законодательном уровне, устанавливающим юридический статус функционирующих на территории государства языков), но и со стороны научно-методической общественности, в поле зрения которой оказывается определение социолингвистического и образовательного статусов языков в условиях реального двуязычия (полиязычия).

В зависимости от целей обучения и национальных традиций в каждой стране оформилась своя модель билингвального образования, которая является транслятором принятого в обществе цивилизационного кода. В целом западная модель направлена на ассимиляцию национальных меньшинств.

Российская система изначально строится на основе российского цивилизационного кода, одним из принципов которого является сохранение национальной идентичности учащегося, что в конечном счете соответствует формуле «единство в многообразии».

Слепое копирование западной системы образования в течение последних 25 лет привело фактически к разрушению билингвального образования, которое на самом деле в конце 80-х годов XX века нуждалось в модернизации: требовалось восстановить баланс между функционированием языков на территории Российской Федерации. Таким образом, задача современного периода – воссоздание системы билингвального образования на современной научно-методической основе.

## Заклучение

В условиях глобализации современного мира знание одного из мировых языков, к числу которых в настоящее время относится и русский, открывает перед личностью социальные перспективы, связанные не только со свободой передвижения и возможностями достичь успехов в профессиональной сфере, но и с возможностью пользоваться всеми богатствами, созданными мировой культурой.

Не менее важным является то обстоятельство, что современное общество нуждается в модернизации всех сфер жизни. Для решения поставленных задач требуются инновационные проекты, при осуществлении которых одним из важнейших факторов является владение иностранным языком, который становится посредником, транслятором культурных смыслов, ценностей, технологий и др. В этой связи следует заметить, что русский язык отвечает всем перечисленным требованиям.

Формирование и динамика социально-экономического развития единого Евразийского пространства неизбежно приводит к необходимости изменения системы образования в целях повышения ее эффективности и направленности на усиление конкурентоспособности специалистов, умения и навыки которых должны соответствовать унифицированным требованиям, представленным в Европейском проекте Tuning, включающим в совокупности 30 компетенций, распределенных по трем блокам:

– **Инструментальные компетенции:** способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; базовые знания в различных областях; тщательная подготовка по основам профессиональных знаний; письменная и устная коммуникация на родном языке; знание второго языка; элементарные навыки работы с компьютером; навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); решение проблем; принятие решений.

– **Межличностные компетенции:** способность к критике и самокритике; работа в команде; навыки межличностных отношений; способность работать в междисциплинарной команде; способность общаться со специалистами из других областей; принятие различий и мультикультурности; способность работать в международной среде; приверженность этическим ценностям.

– **Системные компетенции:** способность применять знания на практике; исследовательские навыки; способность учиться; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность порождать новые идеи (креативность); лидерство; понимание культур и обыча-

ев других стран; способность работать самостоятельно; разработка проектов и управление проектами; инициативность и предпринимательский дух; забота о качестве; стремление к успеху [Проект Tuning 2010: 8].

В свете представленных компетенций актуальной становится мысль русского философа И.А.Ильина: «Новой России предстоит выработать новую систему национального воспитания и от верного разрешения этой задачи будет зависеть ее будущий исторический путь» [Ильин (б) 1992: 143].

Анализ языковой ситуации в Российской Федерации показывает: к настоящему времени удалось сохранить главное условие, определяющее страну как многонациональное государство, – поликультурное пространство, в котором сосуществование языков определяется в соответствии с исполняемыми функциями и служит для удовлетворения различных потребностей личности, важнейшие из которых следующие:

- гражданская интеграция личности – государственный язык (русский и языки титульных наций субъектов федерации);
- сохранение национальной идентичности в условиях поликультурной среды – языки субъектов федерации.

Несмотря на значительные потери своих позиций на постсоветском пространстве, русский язык остается единственным средством межнационального общения и выступает гарантом диалога культур, научного и экономического сотрудничества.

Система билингвального образования находится в центре внимания всех органов власти РФ. В «Основах государственной культурной политики» подчеркивается необходимость сохранения и развития двуязычия в национальных республиках и регионах, что требует *воссоздания* системы билингвального образования. Для реализации данной программы необходимо разработать комплекс мер, связанный с повышением *мотивации* изучения русского языка, что позволит в условиях возросшей *конкуренции русского и английского языков* повысить юридический, социолингвистический и образовательный статусы русского языка не только на постсоветском пространстве, но и в мире

Решение поставленных задач предполагает разработку научно-методического обеспечения преподавания русского языка как в Российской Федерации (в ситуациях монолингвизма и официального двуязычия), так и за ее пределами: в условиях ограниченной языковой среды в системе дополнительного образования (в образовательных учреждениях русскоязычных диаспор дальнего зарубежья) и

отсутствия языковой среды – в системе общего образования дальнего и ближнего зарубежья (иностраный язык – русский).

Все это позволит преодолеть разрушающие последствия распада СССР, связанные, прежде всего с пересмотром цивилизационных ценностей и утверждением ценностей «русского мира» и «российской цивилизации», что в конечном итоге приведет к гражданскому согласию внутри страны и повышению роли России в мире.

## Библиография

Абрамова С.В. Специфика обучения наследственных носителей русского языка // Иноязычное образование в современном мире. Ч.1. Сборник научно-методических статей. – М., 2012, С.9–15.

Абулмагд А.К., Ариспе Л. Преодолевая барьеры: Диалог между цивилизациями. – М.: Логос, 2002.

Авакьян С.А. Энциклопедия юриста. – М., 2005.

Аксанукаева М.С. Государственно-правовая политика российской империи в Чечне и Ингушетии (XIX–начало XX вв.). – Автореферат диссертации... доктора юридических наук. – М., 2010.

Александрова Н.В. Русский язык в Республике Саха (Якутия) // Мир русского слова, №2 (15), 2003. – С.88–90.

Алексеев М.П. «Книга русского языка» Т.Штрове 1546 г. и ее автор // Памяти академика Льва Владимировича Щербы: Сб. Статей. Л., 1951. – С.103–112.

Алексеев М.П. Русский язык в мировом коммуникативном обиходе // Вопросы языкознания, 1984, №2. С.83–89.

Алпатов В.М. Что такое языковая политика? // Мир русского слова, №2(15), 2003. С.20–26.

Алпатов М.В. 150 языков и политика: 1917–2000. – М.: Изд. Крафт+, Институт Востоковедения РАН, 2000.

Английский, французский, немецкий и русский языки – самые переводимые в мире; <http://www.cybersecurity.ru>

Андреева И.В., Хруслов Г.В. Функционирование русского языка в странах СНГ и Балтии / Под ред. В.Г.Костомарова. – М.: 2004.

Арефьев А.Л. Русский язык на рубеже XX–XXI веков [электронный ресурс]. – М.: ЦСПиМЮ 2012. – 482, 1 CD ROM.

Арефьев А.Л. Русский язык: прошлое, настоящее, будущее // Вестник Российской Академии наук, 2014, том 84, №10. – С.31–38.

Артеменко О.И. О положении с русским языком на Северном Кавказе // Мир русского слова, №2(15), 2003. С.48–52.

Артеменко О.И. Полиэтничность России: государственная образовательная и языковая политика // Журнал: Вестник образования, 2008. №2 // Точка доступа: <http://inpo-rus.ru/files/4/4/vesnik.doc> // <http://avkrasn.ru/article-1883.html>

Асадов З.В. Языковая политика Азербайджана. Место русского языка в системе образования республики // Русский язык за рубежом, № 2/201 (225). – С.97–100.

Баскаков Н.А. О современном состоянии и дальнейшем совершенствовании алфавитов тюркских народов СССР // Вопросы совершенствования алфавитов тюркских языков СССР. – М., 1972.

Баскаков Н.А. Социолингвистические аспекты языкового законодательства в Российской Федерации // Языковые проблемы Российской Федерации и законы о языках. – М., 1994.

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: 1972.

Белянин В.П. Студенты с русским языковым наследием как языковые личности // III Международный Конгресс исследователей русского языка. – М.: МГУ, 2007. – С.724

Бенедиктов Н.А., Бердашкевич А.П. О правовых основах государственной языковой политики // Мир русского слова, №2 (15), 2003. С.9–20.

Библер В.С. Национальная русская идея? // Русская речь, №2, 1993. С.18–25.

Блумфельд Л. Язык. – М.: 1973.

Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по языкознанию, т.2. – М., 1969.

Бодуэн де Куртене И.А. Проект основных положений для решений польского вопроса. – СПб., 1906.

Браславски С. Куррикулум. – МБП-ЮНЕСКО, Женева, 2003.

Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып.6. Языковые контакты. М., 1972. – С.25–60.

Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев, 1979.

Васильева Т.В., Ускова О.А. К вопросу о статусе русского языка как мирового/глобального // «Русское культурное пространство», 23 апреля 2015 года // Сб. материалов XVI Международной научно-практической конференции. Выпуск 4. В 2-х томах. Т.1. – М.: Изд-во «Перо», 2015. – С.150–156.

Васильева Т.В., Ускова О.А. Язык образования: исторический опыт России в обучении на русском языке как неродном/иностранном // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, №5, 2015 (часть 4). – С.553–558.

Васильева Т.В., Ускова О.А. (а) Концепция билингвального образования в рамках «Русского мира» // Вестник ЦМО МГУ (Вестник ИРЯиК МГУ). Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014. – №3. – М.: ЦМО МГУ, 2014. – С.30–35.

Васильева Т.В., Ускова О.А. (б) Статус русского языка в глобализованном мире // Функционирование русского языка как государственного в современных условиях: Вторая Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием (Москва 9 декабря 2013 года): сб. статей/Отв. ред. О.Н.Киянова; РПА Минюста России. – Москва, РПА Минюста России, 2014. – С.7–12.

Васильева Т.В., Ускова О.А., Саакян Л.Н. Статус как главный критерий определения содержания обучения русскому языку в странах Содружества Независимых Государств // Сб. статей «Функционирование русского языка как государственного в современных условиях: Всероссийская научно-практическая конференция. – М.: РПА Минюста России, 2013. – С.167–173.

Васильева Т.В. Ускова О.А. Уровневая система обучения русскому языку как иностранному: теоретические и прикладные аспекты // Вестник ЦМО МГУ. Филология, Культурология. Педагогика. Методика. №4/2012. – С.37–43.

Васильева Т.В., Ускова О.А., Саакян Л.Н. Русский язык в системе билингвального образования // Материалы III Международной научно-п-

рактической конференции преподавателей Армении, России и других стран СНГ «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межличностного и межнационального общения в XXI веке». – Армения, Ереван, 2012. – С.386–403.

Васильева Т.В., Ускова О.А. Русский язык в полилингвальном пространстве // «Русский язык в Армении», 2012 №4 (73). – С.3–16.

Васильева Т.В., Лёвина Г.М., Ускова О.А. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам // Русский язык за рубежом. – №4 / 2012 (233). – С.17–23.

Васильева Т.В., Ускова О.А., Саакян Л.Н. Русский язык в социокультурном контексте Армении: взгляд из России // Материалы второй международной научно-практической конференции преподавателей русского языка Армении, России и других стран СНГ «Русский язык-гарант диалога культур, научного сотрудничества, межличностного и межнационального общения в 21 веке». – Армения, Ванадзор, 2011. – С.22–40.

Вахтин М.Б., Мустайоки А., Протасова Е.Ю. Русский язык // Sociolinguistik Approaches to non-standard Russian. Ed.: Arto Mustaioki, Ekaterina Protasova, Nikolai Vakhtin. – Helsinki, 2010.

Вахтин Н.Б. Коренное население Крайнего Севера Российской Федерации. – СПб., 1993.

Вербицкая Л.А. Русский язык в России и за ее пределами // МИРС, 2014, №3. – С.5–15.

Взаимоотношения развития национальных языков в национальных культурах. – М., 1980.

Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XVIII веков. – М.: Высшая школа, 1982.

Власов С.В., Московкин Л.В. Из истории создания учебников русского языка как иностранного в России: «Основы русского языка» Шарпантье и Мариньяна (1768) // Мир русского слова, № 1–2, 2007. – С.72–80

Власов С.В., Московкин Л.В. Из истории создания учебников русского языка как иностранного в России: «Грамматика французская и русская...» (1730) // Мир русского слова, №2, 2008. – С.82–90.

Власов С.В., Московкин Л.В. Из истории создания учебников русского языка как иностранного в России: «Заметки о русском языке и его алфавите» Ерофея и Федора Каржавиных (1789, 1791) // Мир русского слова, №1, 2012. С.68–72.

Военно-политическое обозрение // Точка доступа: URL: [www.belvpo.com](http://www.belvpo.com)  
Вопросы языкознания, №2, 1962. – С.135–143.

Вомперский В.П. Неизвестная грамматика русского языка И.С.Горлицкого 1730 г. // Вопросы языкознания, 1969, №3. С.125–131.

Вягюнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.

Габдулхаков В.Ф. Лингводидактические основы обучения русскому языку в условиях двуязычия // Точка доступа: [http://www.gusnauka.com/5\\_SWMN\\_2012/Philologia/4\\_101289.doc.htm](http://www.gusnauka.com/5_SWMN_2012/Philologia/4_101289.doc.htm)

Гамель И.Х. Англичане в России в XVI и XVII столетиях. – Ст.1 – СПб.: тип. Императорской Академии Наук, 1865.

Гарипов Т.М., Гаркавец А.Н. Национально-русское двуязычие в Урало-Поволжье, Средней Азии и Казахстане // Исследование языковых систем в синхронии и диахронии. – М., 1991.

Где больше всего русских: Диаспоры за рубежом // Точка оступа: <http://russian7.ru/2015/01>

Где в Испании больше всего россиян? // Точка оступа: <http://realtysp.com>.

Где есть потребность в изучении русского языка // Демоскоп Weekly. Электронная версия бюллетеня «Население и общество», 2008, 3329–330, 14–27 апреля. URL:<http://demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema04php>.

Геснер И.М. Предупреждение к словарю «Полный латинской Геснеров лексикон, с прибавлением к нему слов из Российского реэстра...» 1796–1798 гг.

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: 1995.

Горбаневский М.В. В начале было слово... – М., 1991.

Горшкова К.В., Хабургаев Г.А. Историческая грамматика языка. Учеб. пособие для университетов. – М.: Высшая школа, 1981.

Горячева Ю.Ю. Право на национальную идентичность и практика педагогики в инокультурной среде (из опыта Русского зарубежья 1920-х–1950-х гг.) // «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах, 2012, №3(40). С.52–71.

Государственные образовательные Стандарты по русскому языку как иностранному. Общее владение. – М.-СПб., 1999–2001.

Государственные образовательные Стандарты по русскому языку как иностранному. Общее владение. – М.-СПб., 1999–2001.

Губогло М.Н. Современные этноязыковые процессы в СССР. – М., 1984.

Гурьянова Л.Б. Русский язык в восприятии жителей разных стран // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 18–21 марта 2014 г.): Труды и материалы / Составители М.Л.Ремнёва, А.А.Поликарпов, О.В.Кукушкина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. С.624–625.

Гюлер А., Акгюль С. Военные школы в истории Турции. – Анкара, 1999.

Данилов В.Д. Важный фактор укрепления российской государственности (Законотворчество республик в области образования) // Национальная школа Российской Федерации: республиканские законы об образовании. – М.-Чебоксары: ИНПО, Чуваш. ин-т образования, 1994.

Данилов Г.К. Мои ошибки // Революция и язык. – М., 1931.

Дешериев Ю.Д. Взаимодействия развития языков и культур в развитом социалистическом обществе (важнейшие итоги и перспективы) // Взаимодействие развития национальных языков и национальных культур. – М., 1980.



Джунушалиева З.А. Социокультурные аспекты формирования новой языковой ситуации в Кыргызстане // Иноязычное образование в современном мире. Ч.1. Сб. научно-методических статей – М., 2014. С.106–111.

Домбровский Т.С. Занятия по русскому языку специальности (модуль бизнес) в рамках программ бакалавриата для иностранных студентов-филологов // Иноязычное образование в современном мире. Ч.1. Сб. научно-методических статей – М., 2014. С.120–126.

Доровских Е.М. Понятия «государственный язык» и «официальный язык» // Точка доступа: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=786](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=786)

Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств // Точка доступа: [www.coe.int/minlang](http://www.coe.int/minlang).

Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. В трех частях. Часть первая: Языковой паспорт. – М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001.

Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. В трех частях. Часть вторая: Языковая биография. Часть третья: Досье. – М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001.

Ершова Е.О. Этапы распространения русского языка в немецкоязычном мире (на материале учебной литературы XVI–XIX вв.) // Русский язык за рубежом, №2/2013(237). – С.42–49.

Жумабекова А.К. Русский язык как средство межэтнической и межкультурной коммуникации в Казахстане Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова, филологический факультет, 18–21 марта 2014 г.): Труды и материалы/Составители М.Л.Ремнёва, А.А.Поликарпов, О.В.Кукушкина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. – С.630–631.

Заварзин Г.А. Недарвиновская область эволюции // Вестник Российской Академии Наук. Т.70, 2000, №5. – С.403–411.

Зак Л.М., Исаев М.И. Проблемы письменности народов СССР в культурной революции // Вопросы истории, 1966, №2. – С.3–20.

Зеленова О.В. Разработка содержания учебного предмета «русский язык в национальной школе» на разных этапах развития лингводидактики // Автореферат... кандидата педагогических наук // Точка доступа: <http://www.dissercat.com/content/razrabotka-soderzhaniya-uchebnogo-predmeta-russkii-yazyk-v-natsionalnoi-shkole-na-raznykh-et#ixzz2riU54hu6>

Зона европейского образования. Совместное заявление европейских министров образования // Мир русского слова, №2(15), 2003. – С.5–7.

Зорин В.Ю. Об аспектах этнической политики в России // Этнодиалог. Научно-информационный альманах. –2013, №1(42). – С.8–31.

Иванов И.П. Правовая защита и поддержка прав соотечественников на образование и культурную идентичность в контексте международно-правовых норм и практики их применения // «Этнодиалог». Научно-информационный альманах. – 2013, №1(42). – С.38–43.

Изучение истории методики // Точка доступа: <http://litirus.ru/prepodavanie/metodyi-issledovaniya-v-metodike-prepodavaniya-russkogo-yazyka.html>

Ильин И.А. (а) Собр. соч. в 10-ти томах. Т.1. – М.: 1992.

Ильин И.А.(б) О воспитании в грядущей России // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 гг. в 2-х тт. Т.1. – М.–Л., 1992.

Ильминский Н.И. Система народного, в частности инородческого образования в Казанском крае. – Казань, 1910.

Иноязычное образование в современном мире. Сборник научно-методических статей. – М., 2014.

Институт национальных проблем образования // Точка допуска: <http://inpo-rus.ru/18.html>.

Исследования института Гэллага // Точка доступа:

<http://www.gallup.com/poll/109228/Russian-Language-Enjoying-Boost-PostSoviet-States.aspx?version=print>

К истории развития просвещения в России и Кыргызстане // Точка доступа: <http://yandex.ru/clck/jsreid?from=yandex.ru>

Калимуллин А.М. Казанский императорский – казанский федеральный: 200-летний опыт подготовки учителей в университете // Образование и саморазвитие. Научный журнал. – Казань. Центр инновационных технологий №5(33) 2012. С.4–9

Караулов Ю.Н. Горячие точки развития русистики: русский язык, русский мир и российский менталитет. (К обоснованию исследовательской программы Научного центра русского языка в Московском государственном лингвистическом университете) // Лексикография. Язык. Речь. Сб. статей памяти Анны Липовской. – София: университетское изд-во им. Св. Климента Охридского. – С.161–179 // Русское слово в русском мире: сб. статей. – М., МГЛУ – Калуга, ИД «Эйдос», 2004. – С.5–28.

Кёстер-Тома З. Стандарт, субстандарт, нестандарт // Русистика. – Берлин, 1993. – №2. – С.15–31.

Киржаева В.П. Русский язык в системе первоначального образования обучения инородцев во второй половине XIX века // Конгресс... МГУ, 2001. – С.345

Клесов А. Происхождение славян. ДНК-генеология против «нормандской теории». – М.: Алгоритм, 2013.

Колесникова М.С. Взаимодействие языка и культуры: проблема лексикографического анализа. Монография. – Ярославль, изд-во ЯГГУ, 2008.

Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...» – СПб.: Златоуст, 1999.

Коман Э.А., Валов А.В. Европейский опыт правовых и организационных решений в сфере интеграции мигрантов средствами образования // Этнодиалог. Научно-информационный альманах. – 2012, №3(40). – С.85–104.

Комплексный мониторинг: динамика политического поведения русских диаспор в государствах Евросоюза // Точка доступа: <http://skachate.ru>

Концепция модели этнической (национальной) школы для коренных малочисленных народов Севера Российской Федерации / Под ред. Д.М.Насилова. – М.: ИНПО, 2001.

Концепция реформирования системы дошкольного, общего образования и подготовки кадров из числа малочисленных народов Севера / Под ред. М.Н.Кузьмина. – М.: ИНПО, 2001.

Копыленко М.М., Саина С.Т. Функционирование русского языка в различных слоях казахского населения. – Алма-Ата, 1982.

Корнева Г.В. Из истории освоения русского языка англичанами (XVI–XVII вв.) // Иноязычное образование в современном мире. Ч.1. Сб. научно-методических статей – М., 2014. – С.175–180.

Костомаров В.Г. Статьи старых лет / Под ред. Ю.Е.Прохорова. М., 2010.

Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. СПб, 1999. С.141

Крон С. «Эхо планеты» о русском языке в Казахстане // Точка доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2010/0409/gazeta033.php>

Лазарева О.А. Лингвометодические основы формирования компетенции декодирования символов в иностранной аудитории // Мир русского слова, №1/2011. – С.94–102.

Лазарева О.А. Лингвометодические основы формирования компетенции декодирования символов в иностранной аудитории // Мир русского слова, №1/2011. – С.94–102.

Ларин Б.А. Русско-английский словарь-дневник Ричарда Джеймса (1618–1619). – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1959.

Ларин Б.А. Три иностранных источника по разговорной речи Московский Руси XVI–XVII веков. – СПб., 2002.

Лексические минимумы по русскому языку как иностранному. Общее владение. – М.-СПб., 2006–2009.

Ленин В.И. Полное собрание сочинений. – М., изд. 5-е, 1965–75. т.23.

Лепехин В. «Солидарная цивилизация – главный российский бренд» // Точка доступа: [http://ria.ru/zinoviev\\_club/20150528](http://ria.ru/zinoviev_club/20150528).

ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: «Наука», 1990.

Лихачева А.Б. Vox rjputi о русском языке в Литве // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова, филологический факультет, 18–21 марта 2014 г.): Труды и материалы / Составители М.Л.Ремнёва, А.А.Поликарпов, О.В.Кукушкина – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. – С.632.

Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. В 10 т. – М.–Л., 1950–1959, 1989.

Лурье С. В поисках национального характера // Отечественные записки, 2002 №3(4) // Точка доступа: <http://www.strana-oz.ru/2002/3/v-poiskah-russkogo-nacionalnogo-haraktera>

Любищенко И.И. История торговых отношений России с Англией. Вып.1 – Юрьев, 1912.

Мадиева Г.Б. Ситуация в Казахстане: выбор русского языка. // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова,

филологический факультет, 18–21 марта 2014 г.): Труды и материалы / Составители М.Л.Ремнёва, А.А.Поликарпов, О.В.Кукушкина – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. – С.632–633.

Мазанаев Ш.А. Интеграционная роль русского языка в Дагестане // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова, филологический факультет, 18–21 марта 2014 г.): Труды и материалы / Составители М.Л.Ремнёва, А.А.Поликарпов, О.В.Кукушкина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. С.633–634.

Малкава О.В, Мальцева В.М. Хроникальные заметки // Вопросы языкознания, 1996, №3. – С.153–157.

Мамин М. Англо-русские культурные и научные связи (до основания Петербургской Академии Наук) // Вестник истории мировой культуры, 1957, №3. С.98–107.

Маслова Н.В. Национальная идея как потребность времени. – М.: 2000.

Машкова С.Н. О проблеме преподавания русского языка в Казахстане в условиях полиязычия // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова, филологический факультет, 18–21 марта 2014 г.): Труды и материалы / Составители М.Л.Ремнёва, А.А.Поликарпов, О.В.Кукушкина – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. – С.634–635.

Международная конференция «Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве» (г.Санкт-Петербург, 26–29 ноября 2014 г.). – СПб.: Златоуст, 2014.

Ментальность россиян. – М., 1997.

Милославская С.К. Русский язык в истории становления европейского образа России. – М., 2008.

Михайло Васильевич Ломоносов // Серия: «Русский мир в лицах». – М., 2004.

Михальчи Д.Е. Славяно-русская грамматика Иоганна Вернера Паузе: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1969.

Млечко Т.П. Родной язык нетитульного населения как язык высшего образования // Russian Language Journal, FCT. Vol. Washington, 2009. С.37–49.

Млечко Т.П. Язык Ломоносова в высшей школе зарубежья // Мир русского слова, №4 / 2010. – С.7–12.

Может ли русский язык стать мировым? // Точка доступа:  
<http://www.russian-world.info/rusworldlang#ego1>

Национальная политика России: История и современность. – М., 1997.

Национальные школы РСФСР за 40 лет. – М., 1958.

Никитин Д.Н. Журнал «Революция и национальности». Теория и практика национального строительства в СССР (1930–1937 гг.): автореферат дис. ... кандидата исторических наук. – Москва, 1997.

Никольский Л.Б. Синхронная лингвистика (Теория и проблемы) – М.: Наука, 1976.

Новоселова Е. Будет ли Россия помогать Таджикистану учить русский язык // Точка доступа: <http://rg.ru/2015/07/31>.

Нужно ли образование на русском языке? // Демоскоп Weekly. Электронная версия бюллетеня «Население и общество», 2008, 3329–330, 14–27 апреля // Точка доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema05.php> (дата обращения 13.02.2015)

Обнорский С.П. Русская грамматика Лудольфа 1696 года // Избр. работы по русскому языку [1937]. – М., 1960. – С.144–162.

Озтюрк Л.И. Дидактическая концепция переводных словарей XVIII века как посредников межкультурной коммуникации // Иноязычное образование в современном мире. Ч.2. Сб. научно-методических статей – М., 2014. – С.106–111.

Омельченко Е. Семьи международных мигрантов в Москве: установка на интеграцию? // «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. – 2012. – №3(40). – С.110–127.

Основы государственной культурной политики // Указ Президента РФ от 24 декабря 2014: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/41d526a877638a8730eb.pdf>.

Отношение к русскому языку: 3 типа стран // Демоскоп Weekly. Электронная версия бюллетеня «Население и общество», 2008, 3329–330, 14–27 апреля // Точка доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema08.php>

Охотин А. Уроки из русской грамматики. 2-е изд. – СПб, 1846.

Пальцев Е. Наши в Словакии: Как живет соотечественникам в этой стране? Словакия // Точка доступа: <http://www.russkie.org>

Парижская хартия для новой Европы // Общеввропейская встреча в верхах. Париж, 19–21 ноября 1990.: Документы и материалы. – М., 1991, С.10–11.

Пассов Е.И. Метод диалога культур. Экспресс-размышление о развитии методической науки. – Липецк, 2011.

Пассов Е.И. Метод диалога культур. Экспресс-размышление о развитии методической науки. – Липецк, 2011.

Пекарский П.Б. Наука и литература в России при Петре Великом. Т.1 (Введение в историю просвещения в России XVIII столетия). – СПб.: Товарищество «Общественная польза», 1862.

Подмаско В.Б. И государственный, и официальный // Мир русского слова, №2/2008. – С.26–33.

Поливанов Е.Д. (б) Родной язык в национальной партшколе // Вопросы национального партпросвещения. – М., 1927.

Поливанов Е.Д. О литературном (стандартном) языке современности // Родной язык в школе, кн.1. – М., 1927. – С.225–235.

Поливанов Е.Д. Труды по восточному и общему языкознанию. – М., 1991.

Половцов В.А. Краткая летопись грамматической деятельности в России. – СПб, 1847.

Половцов В.А. Краткие правила преподавания русского языка и грамматики. – СПб, 1843.

Половцов В.А. Опыт руководства к преподаванию и изучению русского языка для русских. – СПб, 1841.

Польских Алёна ИА «Росмедиа» специально для портала «Русский мир» // Точка доступа: <http://www.russkiymir.ru>

Пороговый уровень. Русский язык. Т.1: Повседневное общение. Т.2: Профессиональное общение. Страсбург, 1996.

Потемкина В.Р. Особенности изучения русского языка в современной Польше // Иноязычное образование в современном мире. Ч.1. Сб. научно-методических статей – М., 2014. – С.95–100.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. №255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним».

Проблемы разработки и упорядочения терминологии в академиях наук союзных республик // Сборник статей.– М., 1983.

Программа по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – М.-СПб., 2009.

Проект Tuning // Точка доступа: <http://webcache.googleusercontent.com> (2010-11-15)

Прокофьев М.А. Проблемы возрождения калмыцкого языка. – Элиста, 1992.

Протасова Е. Ю. Протасова. Актуальные проблемы преподавания русского языка в Финляндии // Международная конференция «Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве» (г.Санкт-Петербург, 26–29 ноября 2014 г.). – СПб.: Златоуст, 2014. – С.169–176.

Пуссинен О.В. Образ России в языковом сознании младшего поколения русско-финских билингвов // Иноязычное образование в современном мире. Сборник научно-методических статей. Ч.2. – М., 2012. – С.129–139.

Пушкарев Л.Н. Начальный этап изучения иностранцами русского языка: Вторая половина XVI–XVII вв. // Россия и мир глазами друг друга. Из истории взаимовосприятия. Вып.3. – М., 2006. – С.221–231.

Рабочая программа дисциплины «Русский мир» для студентов специальности 022900 «Перевод и переводоведение» ГОС направления 620100 «Лингвистика и межкультурная коммуникация», специальности 0022900 «Перевод и переводоведение» / Составитель – И.П.Ярославцева. – Таганрог, 2000 // Точка доступа: <http://www.orc.ru/~meotida/rus/doc/pcourse03.htm>

«Революция и национальности» (РИН). – Журнал – Москва, 1930–1937.

Ривз М. Размышление о языке этничности и других категориях анализа в книге «Дети империи» в постсоветской центральной Азии // Этнографическое обозрение, 2008, №2. – С.24–29 // Точка доступа:

[http://journal.iea.ras.ru/archive/2000s/2008/Reaves\\_%202008\\_2.pdf](http://journal.iea.ras.ru/archive/2000s/2008/Reaves_%202008_2.pdf)

Росинская Е.М. Языковая политика Совета Европы: мультикультурное измерение. // «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах, 2013, №1(42). – С.43–52.

Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики. – М.: 1997.

Россия: Энциклопедический словарь. – Л., 1991.

Рудяков А.Н. Георусистика и вызовы XXI века // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова, филологический факультет, 18–21 марта 2014 г.): Труды и материалы/Составители М.Л.Ремнёва, А.А.Поликарпов, О.В.Кукушкина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. – С.21–22.

Русская диаспора в Португалии // Точка доступа: <http://www.raschet.ru/articles/5467/9792/>

Русская диаспора: взаимоотношения с местным населением // Точка доступа: <http://bolgarskiydom.com>

Русские в Голландии объединяются в «Диаспору» // Точка доступа: <http://www.alpary.net>

Русские в мире // Точка доступа: <http://www.russian-club>

Русские диаспоры в Греции // Точка доступа: <http://www.russian-world.info>.

Русский ассоциативный словарь в 2-х томах/Сост. Ю.Н.Караулов и др. – М.: Астрель, 2002.

Русский семантический словарь: Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений // Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: 1998.

Русский язык в новых независимых государствах. Фонд «Наследие Евразии». Москва, 2008 // Точка доступа: <http://www.rulit.org>.

Русский язык в новых независимых государствах: результаты комплексного исследования // Под редакцией Е.В.Козиевской, К.А.Гаврилова. – М., Фонд «Наследие Евразии», 2008.

Русский язык в поликультурном мире. 4-ая Международная конференция (Ялта, 8–11 июня 2010) // МИРС, №3/2010. – С.111.

Русский язык в поликультурном пространстве: монография. – М.: РосНОУ, 2014.

Русский язык в странах Европы, США, Канаде – язык эмиграции // Демоскоп Weekly, №251–252, 19 июня–20 августа 2006 // Точка доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0251/tema02.php>

Русский язык в школах национальных республик РФ // Точка доступа: <http://www.rulang.su/news/2011-07-05-53>

Русский язык вне России: русскоговорящие сообщества и национальное самосознание. Международная конференция, Эдинбург, Великобритания, 1–3 апреля 2010 // МИРС, №3/2010. – С.110.

Русский язык на постсоветских просторах // Демоскоп Weekly. Электронная версия бюллетеня «Население и общество», 2008, 3329–330, 14–27 апреля // Точка доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema04.php> (дата обращения 13.02.2015)

Русский язык стал вторым по популярности в Интернете // Точка доступа: <http://lenta.ru/news/2013/03/21/strussian/> (дата обращения 13.02.2015)

Самсонов Н.Г. О функционировании русского языка как государственного языка Российской Федерации в Республике Саха (Якутия) // Мир русского слова, №2 (15), 2003. – С.43–47.

Сахарова В.В. Мультикультурализм и политика интеграции иммигрантов: сравнительный анализ опыта ведущих стран Запада. – СПб.: Златоуст, 2011.

Сборник информационных материалов по итогам проведения научно-методического семинара-совещания по выработке единых требований и критериев добровольной сертификации русских школ за рубежом. – М., 2013.

Селиверстова О.А. Государственно-правовое регулирование отношений в сфере языковой политики Российской Федерации: проблемы и противоречия // Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, 18–21 марта 2014 г.): Труды и материалы / Составители М.Л.Ремнёва, А.А.Поликарпов, О.В.Кукушкина – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. – С.640–641.

Селищев А.М. Язык революционной эпохи. – М., 1927.

Сквородкина И.З. О развитии этнопедагогике // Новое в психолого-педагогических исследованиях 2009, №4(16) // Точка доступа: <http://gendocs.ru/v26304>

Сквородкина И.З. О развитии этнопедагогике // Новое в психолого-педагогических исследованиях 2009, №4(16) / Методология педагогики // Точка доступа: <http://gendocs.ru/v26304/>

Смирнов С.М. Система базовых ценностей и методология их эмпирического исследования // Ментальность россиян. – М.: 1997.

Статус русского языка в большинстве стран не определен // Демоскоп Weekly. Электронная версия бюллетеня «Население и общество», 2008, 3329–330, 14–27 апреля // Точка доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema02.php>

Степанов В.В., Тишков В. Этническое измерение переписи – 2010 // «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. – 2013. – №1(42) – С.31–37.

Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. – 2-ое изд. испр. и доп. М., АСТ, 2001.

Судакова Н.Я. Из истории методики преподавания русского языка в русской школе. – Махачкала, 1972.

Сулейменова Э.Д. Языковые процессы и политика. – Алматы, из-во «Казахский университет», 2011.

Тарасов Е.Ф. Исследование ассоциативных полей представителей разных культур. // Ментальность россиян. – М., 1997. – С.253–277.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2004.

Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Общее владение. – М.-СПб., 1999–2006.



Тишков В.А. Что такое политика интеграции // «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. – 2012, №3(40). – С.10–16.

Труды учительских съездов. Библиографический указатель литературы по русскому языкознанию. Институт языкознания АН СССР // URL: [biblyaz.narod.ru/vyp6/2/813-841.html](http://biblyaz.narod.ru/vyp6/2/813-841.html).

Узбекистан: Русский язык уходит. И узбекский не остается... // Соб. инф. ©«Фергана.Ру».

Ускова О.А. (а) Категории учащихся-билингвов, содержание обучения русскому языку, концепции билингвального образования // Международная конференция «Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве» (г. Санкт-Петербург, 26–29 ноября 2014 г.). – СПб.: Златоуст, 2014. – С.206–212.

Ускова О.А. (б) Современный русский язык: направления и тенденции развития (1990–2010 гг.) // Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / [под ред. Н.И. Ушаковой] – Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014.

Ускова О.А. (в) Понятийно-терминологический аппарат методики преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе. Материалы Третьей международной научно-методической конференции. Москва, МГИМО (У) МИД России (19–20 февраля 2014 года). – Москва, МГИМО Университет, 2014. – С.390–394.

Ускова О.А. Интеграция русского языка в международное образовательное пространство: предварительные итоги и перспективы // Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях: Материалы заочной международной научно-практической интернет-конференции (13–17 мая 2013 г.). Запорожье, ЗГМУ, 2013. – С.138–146.

Ускова О.А. Русский язык как иностранный: цели и содержание обучения на уровне В2-С1 // Вьетнамская русистика Nga Ngu Hoc Viet Nam, 2012, №19. – С.3–13.

Ускова О.А., Макова М.Н. Гибкие модели обучения русскому языку: цели, содержание обучения, контроль // Проблемы педагогики и психологии. Научное периодическое издание межвузовского консорциума Scientific Periodical of interuniversity consortium (Ереван АГПУ им. Х.Абовяна). – 2011, №3. – С.53–62.

Успенский Б.А. Одна из первых грамматик русского языка (Грамматика Жана Соёе 1724 г.) // Вопросы языкознания, 1988, №1. – С.94–109.

Успенский Б.А. Первая русская грамматика на родном языке: Доломоновский период отечественной русистики. – М., 1975.

Файвушин Л. Русские в Швеции: маленькая Россия и ее обитатели // Русская Германия, 2015, №23 : <http://www.rg-rb.de>].

Филологическое образование на начальном этапе обучения в двуязычной образовательной среде / Монография. Под общей ред. О.И. Артеменко. – М.: ИНПО, 2009.

Фукуяма Фрэнсис. Конец истории и последний человек / Фрэнсис Фукуяма; пер. с англ. М.Б.Левина. – М.: АСТ, 2007. (Philosophy).

Харакоз В.П. На перекрестке культур // Точка доступа: [www.literatura.kg](http://www.literatura.kg)

Четверикова О. Ислам в современной Европе: стратегия «добровольного гетто» против политики интеграции // Россия XXI, 2005, №1. – С.42–87.

Швейцер А.Д. О разработке понятийного аппарата социолингвистики // Социолингвистические исследования. – М., 1977

Этнологический словарь. Вып.1. Этнос. Нация. Общество. – М., 1996.

Яковлев Н.Ф. Проблемы национальной письменности восточных народов СССР // Новый Восток. Кн.10–11. – М., 1925. – С.302–309.

Яковлев Н.Ф. За латинизацию русского алфавита. – Культура и письменность Востока. – Баку, 1930. Вып.VI. – С.48–56.

Яковлев Н.Ф. Развитие национальной письменности у восточных народов Советского Союза и зарождение их национальных алфавитов // Революционный Восток. – М., 1928, №3.

Якутский Ушинский / Автор-составитель Т.П. Самсонова. – Кн.1. – Якутск, 2000.

Allworth E. The Changing Intellectual and Literary Community // Central Asia. A Century of Russian Rule. New York – London, 1967.

Auerbach E.R. The Politics of ESL Classroom: Issues of Power in Pedagogical Choices // Power and Inequality in Language Education. Cambridge, 1995.

Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing Text / L.Bachman. – Oxford: Oxford University Press. 1990.

Canale M. and Swain M. A Theoretical Framework for Communicative Competence // A.S.Palmer, P.J.Groot and S.A.Trospser (eds). The Construct Validation of Test of Communicative Competence. – Washington, D.C: TESOL, 1981.

Chevaliar J. Heritage Language Literacy: Theory and practice. Heritage Language Journal, 2(1), 2004.

Chomsky N.A. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: M.A.T. Press, 1965.

Common European Framework of reference for language learning and teaching. Strasbourg, 1996.

Comrie B. The Languages of the Soviet Union. Cambridge, 1981.

Crisp S. Soviet Language Planning 1917–1953 // Language Planning in the Soviet Union / London 1989.

Crystal D. The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Dingley J. 1972:85

Dingley J. Ukrainian and Belorussian – a Testing Ground // Language Planning in the Soviet Union. London, 1989.

Dixon R.M.W. The Rise and Fall of Language. Cambridge, 1997.

Ek J.A. van, J.L.M. Trim. Threshold Level English. – Strasbourg: Council of Europe, 1990.

Ek J.A. van. Objectives for foreign language learning.: Learning and teaching modern languages for communication. Vol. I: Scope/Vol.II: Levels. – Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1992.

Ek J.A. van. Threshold Level English: Council of Europe modern languages project. – Alemany Press, 1980.

Fasold R.W. Sociolinguistics of Society. New York, 1984.

Fierman W. Language Development in Soviet Uzbekistan // Sociolinguistic Perspectives in Soviet National Languages. Their Past, Present and Future. Berlin – New York – Amsterdam, 1985.

Fishman J. Language loyalty in the United States. The Hague; Mouton.

Fishman J., Cooper R., Conrad A. The Spread of English: The sociology of English as an additional language. Rowley, MA; Newbury House.

Fukuyama F. The End of History and the Last Man. Free Press. 1992.

Hall G. Literacy in the Modern World // Journal of Sociolinguistics, v.3, №3, August, 1999.

Hamers H.J., Blanc M. Bilingualite et bilinguism. – Bruxelles, 1983.

Humphrey C. «Janus-face Signs» – the Political Language of a Soviet Minority before «Glasnost» // Social Anthropology and the Politics Languages. London – New York, 1989.

Hymes D. Foundations in Sociolinguistics. – Philadelphia, 1974.

Kagan O., Dillon K. A new perspective on teaching Russian: Focus on the Heritage Learner // Heritage Learner Journal, 1(1) (Reprinted from Slavic and Eastern Journal), 45(3), 2001.

Klimkiewicz A. Poliformatyczny model organizacji zajęć z języka rosyjskiego // Języki obce w szkole, 2008, №3, c.12–124.

Koutaisoff E. Literacy and Place of Russian in the Non-Slavonic Republics of the URSS // Soviet Studies, v.III, №2, 1951.

Kreindler I.T. The Non-Russian Languages and the Challenge of Russian: the Eastern versus the Western Tradition. Berlin – New York – Amsterdam, 1985.

Laponce J.A. Languages and their Territories. Toronto – Buffalo – London, 1987.

Lewis G.E. Implementation of Language Planning. International Perspectives. Berlin – New York – Amsterdam, 1983.

Pennycook A. English in the World/The World in English // Power and Inequality in Language Education Cambridge, 1995.

Polandinfo.ru URL: [www.polandinfo.ru](http://www.polandinfo.ru)

S.A.Trosper (eds). The Construct Validation of Test of Communicative Competence. Washington, 1981.

Skutnabb-Kangas T. Biligualism of Not. The Education of Minorities. Clevedon, 1983.

Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013. – Warszawa; Ministrstwo Edukacji Narodowej i Sportu, 2005.

The Common European Competence Framework of Learning and Teaching Language. Strasburg, 1996.

Valdes G. The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals. Eds. Olga Kagan and Bendjamin Rifkin. The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures. – Bloomington, IN: Slavica, 2000. – P.375–403.

Vasilyeva Tatyana V., Uskova Olga A., Kosheleva Elena Yu., Dong Thi Lin Janga Preserving Russian Cultural Identity of Learners in Multicultural Learning Environment // International Conference for International Education and Cross-cultural Communication. Problems and Solutions (IECC-2015), 09–11 June 2015, Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia. – Procedia – Social and Behavioral Sciences 215 (2015) 32–37. [Http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281505925X](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281505925X)

Vol.I: Scope, Vol.II: Levels. Strasbourg, 1992.

Williamson R.C. Minority Languages and Biligualism // Case Studies in Maintenance and Shift. Norwood, 1991.

## Приложение

### МГУ имени М.В.Ломоносова

Специальные курсы для иностранной молодёжи МГУ имени М.В.Ломоносова	1954–1959
Подготовительный факультет для иностранных граждан МГУ имени М.В.Ломоносова	1959–1991
Центр международного образования МГУ (ЦМО МГУ имени М.В.Ломоносова)	1991–2013
Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В.Ломоносова (ИРЯиК)	2013–

### Страницы нашей истории<sup>1</sup>

*Л.Л.Бабалова, Е.Г.Кардашева*

Нам **60!** Для истории МГУ это немного, для страны – один миг... А для вновь созданного факультета это период становления, развития и признания.

Осенью 1954 года в Московский государственный университет прибыла большая группа учащихся из Демократической республики Вьетнам. Прежде чем поступить на основные факультеты МГУ или в другие вузы нашей страны, они должны были овладеть русским языком, а также привести свои знания по профилирующим предметам в соответствие с требованиями, которые предъявляются к поступающим в советские вузы. Для решения этой задачи ректором МГУ академиком И.Г.Петровским было принято решение – создать Специальные курсы для иностранной молодежи, которые открылись 14 октября 1954 года. Так началась наша история.

К занятиям приступил небольшой коллектив преподавателей русского языка (Аркадьева О.М., Баш Е.Г., Бабалова Л.Л., Дорофеева Т.М., Камынина А.А., Наумова А.Я., Толстой И.В., Фурсенко Д.И., Шведова Л.Н.). Первоначально это была секция, которая позднее выделилась в самостоятельную кафедру русского языка. Заведующим кафедрой стала Ева Григорьевна Баш, кандидат филологических наук. С первых же дней она сумела создать в коллективе атмосферу постоянного творческого поиска и глубокой заинтересованности в результатах работы.

Контингент учащихся увеличивался, и состав кафедры постоянно пополнялся новыми преподавателями. В учебный план курсов

1) Фрагмент из книги «Нам 60!» – М.: Перо, 2014.

входили математика, физика, химия, география. Но основным предметом, естественно, был русский язык.

Перед молодыми энтузиастами стояла непростая задача: в отсутствие учебников, программ, опыта преподавания русского языка как иностранного всё начать с нуля.

Шло время, поток молодежи из зарубежных стран продолжал расти, расширялся и национальный состав учащихся. С 1955 года в МГУ уже обучались юноши и девушки из стран Азии, Африки, Латинской Америки, Европы.

По характеру и объему учебной и научно-методической работы курсы по существу превратились в полноценный факультет Московского университета. В 1959 году ректором МГУ И.Г.Петровским курсы были преобразованы в первый в нашей стране Подготовительный факультет для иностранных граждан. Перед факультетом были поставлены следующие задачи:

- подготовка иностранных граждан, прибывающих на обучение в вузы и научные учреждения нашей страны, по русскому языку и дисциплинам, которые определяются их будущей специальностью;
- разработка нового направления в прикладной лингвистике и создание соответствующих программ, учебников и учебных пособий по русскому языку для различных категорий иностранных учащихся;
- разработка научно-методических основ преподавания естественных и гуманитарных дисциплин иностранным учащимся с учетом уровня владения ими русским языком и сжатых сроков обучения, а также подготовка соответствующих программ, учебников и учебных пособий по данным дисциплинам;
- организация социально-психологической помощи иностранным студентам в адаптации к новым условиям жизни и учёбы;
- обеспечение широкого знакомства учащихся с историей и культурой СССР и формирование у них позитивного отношения к нашей стране.

С начала 60-х годов на факультете обучались уже не только студенты и аспиранты, но также будущие переводчики, стажёры, а также зарубежные преподаватели русского языка, приехавшие с целью повышения квалификации. Для обучения стажёров из стран Европы, Азии и Латинской Америки, прибывавших по линии Союза советских обществ дружбы с зарубежными странами (ССОД), были созданы курсы повышения квалификации преподавателей русского языка. За 18 лет существования этих курсов их окончили стажёры почти из 40 стран мира.

В 1961 году в Московский университет прибыла первая группа кубинцев, и перед подготовительным факультетом была поставлена

непростая задача – за один учебный год подготовить переводчиков для социалистической Кубы. Работа осложнялась ещё и тем, что первыми приехали немолодые люди, порой не имевшие даже среднего образования. Факультет успешно выполнил эту задачу. Так были созданы курсы кубинских переводчиков, которые функционировали около 10 лет. В то же время на Кубу были откомандированы филологи-выпускники советских вузов для подготовки соответствующих специалистов на месте. Это положило начало созданию подготовительных факультетов в странах социалистического лагеря, готовивших студентов для обучения в СССР. Позднее были открыты курсы повышения квалификации для преподавателей русского языка из Болгарии, Венгрии, ГДР, Монголии, Польши, Румынии, Чехословакии. Для обучения нового контингента были созданы различные учебные программы и планы, а также подготовлены лекции, спецкурсы и спецсеминары, в которых учитывались не только сроки обучения, но и уровень владения русским языком.

Изменение контингента учащихся привело к изменению структуры факультета: были организованы два отделения, одно из которых занималось обучением студентов, второе – повышением квалификации зарубежных преподавателей-русистов.

Круг специальностей, по которым шла подготовка будущих студентов, расширялся с каждым годом. В соответствии с приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР факультет стал готовить студентов к обучению в университетах, педвузах, в институтах иностранных языков, а также в творческих учебных заведениях. На последнем контингенте учащихся следует остановиться особо.

Факультету было предложено готовить зарубежных деятелей культуры – актёров кино и театра, музыкантов и художников – к поступлению в творческие вузы страны. Это налагало большую ответственность на преподавателей, так как для поступления, например, на режиссёрские факультеты ВГИКа и ГИТИСа и дальнейшей совместной работы с русскими актёрами иностранцам предстояло пройти сложнейшие отборочные экзамены, где требовалось хорошее произношение и свободное владение русским языком.

Для каждого нового направления подготовки иностранных учащихся необходимы были соответствующие программы и учебные планы, которые создавались в кратчайшие сроки, укреплялись связи с кафедрами основных факультетов университета и других вузов. За подготовительным факультетом МГУ всё больше закреплялись специальности университетского профиля, он занимал лидирующие по-

зиции среди вновь создаваемых в стране новых подготовительных факультетов.

Помимо разработки эффективных методик и технологий преподавания русского языка иностранным учащимся, факультет стал первопроходцем в нашей стране в области преподавания естественных и гуманитарных дисциплин гражданам зарубежных стран. Как правило, будущие студенты приезжали с низким уровнем подготовки по профилирующим дисциплинам, который не соответствовал требованиям наших вузов. Кроме того, они имели недостаточное или искажённое представление об истории и культуре страны, в которой им предстояло получить высшее образование, в связи с чем большая нагрузка ложилась на кафедры гуманитарных и естественных наук. Преподаватели факультета стали проводниками иностранных учащихся на непростом пути подготовки к поступлению в советские вузы, ими были заложены основы преподавания общеобразовательных дисциплин на русском языке иностранным гражданам.

Факультет развивался, постепенно формировался комплекс вспомогательных структур, обслуживающих учебно-научную деятельность кафедр. Для работы с использованием технических средств обучения были созданы:

- лингафонные кабинеты с обширной фонотекой;
- студия звукозаписи, что дало возможность озвучивать все учебники и учебные пособия, готовить и использовать лингафонные курсы и лингафонные лабораторные работы для самостоятельных занятий студентов;
- кинозал для просмотра художественных, документальных и учебных фильмов, в результате чего работа с кинофильмами стала неотъемлемой частью учебного процесса;
- радиоузел, радиофицированные аудитории, что позволило проводить еженедельные радиоуроки одновременно для всех учебных групп.

В дальнейшем были оборудованы телеаудитории, кабинеты обучающихся машин и компьютерные классы.

Были открыты библиотека (филиал Научной библиотеки МГУ) и читальный зал. Было создано научно-методическое бюро, которое активно занималось каталогизацией научно-методической и учебной литературы по РКИ<sup>2</sup>.

На кафедрах стали функционировать специально оборудованные учебные кабинеты по каждой из предусмотренных учебным планом дисциплин.

---

2) РКИ – русский язык как иностранный.



На факультете всегда уделялось большое внимание здоровью учащихся, их питанию, условиям жизни и физической подготовке. Питание учащихся обеспечивали столовые и буфеты. В общежитиях были организованы медпункты. Во все учебные планы студенческого отделения были включены занятия на базе спорткомплекса МГУ.

Поскольку подготовительный факультет для иностранных граждан МГУ был первым в стране и ему первому пришлось решать все проблемы, связанные с преподаванием русского языка как иностранного и профилирующих предметов, он по праву стал базовым для аналогичных факультетов страны. По его образу и подобию создавались подготовительные факультеты не только в СССР, но и в других странах. Подготовительный факультет МГУ щедро делился не только своим опытом, но и квалифицированными кадрами.

В 1960 году большая группа преподавателей во главе с доцентом Е.И.Мотиной стала ядром кафедры русского языка открывшегося Университета дружбы народов, а в середине 60-х годов часть опытных преподавателей, разрабатывавших новые научные направления, была переведена в созданный в это время в составе МГУ Научно-методический центр, который в дальнейшем был преобразован в Институт русского языка имени А.С.Пушкина.

\* \* \*

Количественный состав иностранных учащихся во многом зависел от политической ситуации в мире. Прекращение действия системы госзаказа после распада СССР сделало неотложной задачей реорганизации подготовительного факультета. 1 ноября 1991 года приказом ректора МГУ А.А.Логунова на базе подготовительного факультета был создан Центр международного образования МГУ, который был призван обеспечивать проведение учебного процесса на уровне современных мировых стандартов, активизировать процесс интеграции МГУ в мировой рынок образовательных услуг. Для решения поставленных задач на Центр было возложено:

- формирование контингента иностранных учащихся;
- изучение мирового рынка образования и соответствующего банка данных;
- организация рекламной деятельности с целью продвижения образовательных услуг МГУ и Центра на международном рынке.
- осуществление предвуниверситетской подготовки иностранных учащихся для их дальнейшего обучения на основных факультетах МГУ и в других вузах;
- выполнение исследовательских и научно-методических работ по широкому спектру проблем в области русского языка и других дисциплин;

Руководство Центра выработало собственную стратегию формирования контингента учащихся. Были установлены связи с множеством зарубежных стран: США, Великобританией, Финляндией, Норвегией, Таиландом, КНР, Японией, Республикой Корея и др. Центр начал активное сотрудничество с такими учебными заведениями, как университет г.Лидс (Великобритания), университет Стетсон (США), университет г.Таммасат (Таиланд), университет г.Саппоро (Япония), университет г.Йоэнсуу (Финляндия), Норвежский институт журналистики.

Для выполнения поставленных перед ЦМО<sup>3</sup> задач были созданы новые отделы и лаборатории:

- отдел организации научно-методической работы,
- отдел контрактов и формирования контингента,
- лаборатория новых технологий обучения,
- лаборатория информационных технологий обучения,
- лаборатория технических средств обучения.

Учебную деятельность осуществляли два основных отделения:

- отделение предвузовской подготовки,
- отделение повышения квалификации.

Работу на этих отделениях вели четыре кафедры:

- кафедра русского языка начального этапа обучения (которая отвечала за преподавание русского языка иностранным учащимся отделения предвузовской подготовки),
- кафедра русского языка повышения квалификации и стажировок,
- кафедра гуманитарных наук,
- кафедра естественных наук.

С 1997 года начал регулярно выходить с периодичностью четыре раза в год научный журнал «Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика». Журнал публикует научные статьи, материалы исследований, сообщения, рецензии и библиографические обзоры, информацию о конференциях, научно-методических семинарах, круглых столах. Выходит четыре раза в год. Бессменным ответственным редактором «Вестника» является Е.Г.Кольовска.

Центр международного образования МГУ стал членом таких международных организаций, как МАПРЯЛ (Международная Ассоциация преподавателей русского языка и литературы), АСПРЯЛ (Американская ассоциация преподавателей славянских языков и литературы), ALTE (The Association of Language Testers in Europe) и

---

3) ЦМО – Центр международного образования.

---

НАПРЯЛ (Немецкая Ассоциация преподавателей русского языка и литературы), что не только открыло доступ к более широкой информации в области преподавания иностранных языков, но и дало возможность использовать положительный опыт, накопленный методами других стран. Всё это позволило Центру участвовать в общем мультилингвальном и мультикультурном процессе, который в последнее время интенсивно развивается в Европе и находит прямое отражение в преподавании иностранных языков.отд

Сведения о ЦМО МГУ публиковались во многих справочных изданиях, посвящённых международному образованию, а также в средствах массовой информации разных стран. Центр международного образования МГУ стал хорошо известен и был признан на международном рынке образовательных услуг.

За 60-летнюю историю Института происходили изменения в структуре, а, соответственно, менялись названия нашего подразделения, создавались новые кафедры, лаборатории, разрабатывались новые курсы и направления в обучении русскому языку иностранных учащихся. Но неизменными оставались задачи и принципы научно-исследовательской, научно-методической и педагогической деятельности:

В 2013 году Центр международного образования приказом ректора Московского университета В.А.Садовниченко был преобразован в Институт русского языка и культуры. Это наложило на подразделение новые обязательства и поставило перед ним новые задачи.

## Методическое наследство

### Из истории обучения русскому языку нерусских: Научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе<sup>1</sup>

*Т. А. Боброва<sup>2</sup>*  
*Москва*

В статье дается история создания и функционирования Института преподавания русского языка в национальной школе, характеризуются основные направления работы.

*Ключевые слова:* лингводидактика; история обучения русскому языку как неродному; двуязычие; сознательно-коммуникативный метод; типовая программа по русскому языку для нерусских; вузовская методика.

45 лет назад в Академии педагогических наук СССР (ныне Российская академия образования) начал свою работу Научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ), составивший целую эпоху в истории обучения русскому языку как неродному. Постановление Совета Министров СССР о создании нового научного подразделения в системе АПН СССР датируется 29 августа 1969 г., но фактическая общепризнанная деятельность его относится к 1970 г., когда директором института был назначен тогда член-корреспондент АПН СССР, доктор филологических наук, профессор Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова Николай Максимович Шанский (1922–2005) (надо сказать, что это произошло в приказном порядке после многократных отказов и долгих колебаний кандидата на эту должность).

Выбор Н.М.Шанского – лингвиста-теоретика, автора множества научных трудов по русскому языкознанию, руководителя группы по составлению этимологического словаря русского языка при МГУ им. М.В.Ломоносова – на руководство учреждением, призванным решать методические проблемы, объясняется, видимо, рядом причин: помимо того, что он воспитал немало специалистов по русскому языку как из России, так и из республик Советского Союза, других

---

1) Статья публикуется в рамках проекта «Преподавание русского языка в поликультурной среде (в полиэтнических классах в школах России и на занятиях с мигрантами) и повышение культуры речи мигрантов». Статья впервые опубликована в журнале «Русский язык в школе» №№ 11, 12 за 2015 г.

2) Боброва Татьяна Александровна, кандидат филол. наук, редактор журнала «Русский язык в школе». E-mail: bobrova2003@mail.ru.

стран мира и пользовался признанием и уважением коллег в нашей большой стране и за рубежом, он досконально ознакомился с проблемами вузовского и школьного образования, будучи редактором в Учпедгизе и особенно – главным редактором научно-методического журнала «Русский язык в школе». В 60-е годы Н.М.Шанский был заместителем председателя предметной комиссии по русскому языку, потом в качестве научного редактора руководил работой авторского коллектива создаваемого по новой программе комплекса учебников по русскому языку для средней школы. Свое представление о состоянии дел в обучении русскому языку и о перспективах развития его преподавания он изложил в докладе «О некоторых вопросах методики русского языка как науки», прочитанном на конференции «Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в IV–VIII классах», которая прошла 15–18 апреля 1969 г. в НИИ общего и политехнического образования АПН СССР. В тезисах этого выступления (там получил первую письменную фиксацию принадлежащий Н.М.Шанскому термин лингводидактика) намечалась программа действий и в области преподавания русского языка как неродного:

Важные и трудные проблемы стоят перед методистами, занимающимися вопросами преподавания русского языка в национальной школе. Типологическое и сравнительно-историческое (для украинского и белорусского) изучение систем русского и родного языков, сопоставительное изучение языков в методическом плане, вопросы учета национальных особенностей и условий, проблема интерференции фактов родного языка, разработка лексико-фразеологических и грамматических минимумов, использование дифференциального и общего в русском и родном языках для поисков новых методов и приемов преподавания – вот несколько главных направлений, которые здесь можно назвать [Шанский 1969: 14].

Теперь НИИ ПРЯНШ должен был совершенствовать преподавание русского языка – одного из мировых языков, который, не имея официального статуса государственного выполнял функции языка межнационального общения в СССР. В процессе всенародного обсуждения Конституции СССР 1977 г. высказывались предложения о признании факта существования единой нации – советского народа, но они были отклонены как преждевременные, однако утверждалось, что «возникла новая историческая общность – советский народ».

НИИ ПРЯНШ, созданный для разработки важнейших проблем педагогической науки и народного образования СССР, являлся основным органом научно-исследовательской деятельности АПН

СССР в области обучения русскому языку как средству межнационального общения народов СССР. Перед ним были поставлены следующие задачи:

1. Проведение научных исследований, имеющих первостепенное значение для теории и практики преподавания русского языка и литературы в национальной школе.

2. Подготовка рекомендаций об использовании результатов научных исследований в системе народного образования СССР, участие во внедрении полученных результатов в практику.

3. Изучение, научное обобщение и пропаганда достижений передового опыта в области преподавания русского языка в национальных школах СССР.

4. Координация научно-педагогических исследований, проводимых в научных учреждениях и вузах страны по профилю Института.

5. Разработка перспектив и путей совершенствования преподавания русского языка в национальной школе на длительный период [Перспектив 1985: 3].

Одной из первых публикаций НИИ ПРЯНШ стала работа «Преподавание русского языка в национальной школе (1945–1970 гг.)» (М., 1971–1972. – Т. I–III), в которой 14 718 названий распределены по 28 разделам. Это первый полный библиографический указатель вышедшей на русском языке в 1945–1970 гг. литературы по методике преподавания русского языка в национальной аудитории Советского Союза, включающий книги, учебники, учебные пособия, программно-методическую литературу, статьи и рецензии из периодических и продолжающихся изданий, ученых записок, трудов научноисследовательских институтов и педагогических учебных заведений, а также кандидатские и докторские диссертации и авторефераты, тезисы докладов на конференциях, выступлениях, семинарах. В указателе помещена и лингвистическая литература по сопоставительным исследованиям, проблемам двуязычия, языковому взаимодействию и т.п.

Изучив богатый теоретический и практический опыт предшественников, научные сотрудники НИИ ПРЯНШ выработали концепцию преподавания русского языка как неродного, основываясь на особой отрасли педагогической науки, лингводидактике – общей теории обучения языкам:

Структура лингводидактики как науки четко выражается при бинарном сопоставлении ее составляющих. Лингводидактика прежде всего распадается на два больших раздела: 1) методика обучения родному языку и 2) методика обучения неродному языку.

Методика обучения неродному языку (в условиях нашей страны) подразделяется на: а) методику русского языка как неродного и б) методику иностранных языков. Методика русского языка как неродного делится на: а) методику русского языка в национальной школе и б) методику преподавания русского языка иностранцам. Дальнейшее деление возможно как по степени генетической и типологической близости русского языка родному языку учащихся, так и по этапам обучения, а также по ряду других признаков – [Русский язык в национальной школе 1977: 5].

Основные положения методики преподавания русского языка в национальной школе были изложены в коллективной монографии [Русский язык в национальной школе» 1977]. По признанию авторов, «не все поставленные вопросы получили одинаковое освещение», но они «намерены в своей дальнейшей работе восполнить недостающее» [Там же: 230], что и стремились делать в дальнейшем.

На первом этапе сотрудники НИИ ПРЯНШ при активном содействии коллег из союзных и автономных республик страны обследовали состояние преподавания русского языка в разных местах, качество умений и навыков учащихся, подвергли тщательному анализу региональные программы и учебники, а также условия обучения. Результаты этой работы выявили разноразличия в отборе и распределении учебного материала, который не мог быть объяснен национальной, языковой и социальной спецификой, а учет родного языка осуществлялся бессистемно, лингводидактически необоснованно.

Чтобы русский язык наилучшим образом выполнял роль средства межнационального общения в единой стране, в условиях существования единого народнохозяйственного комплекса, общих политических установок, чтобы «представители разных народов могли понимать друг друга, свободно общаться, в одинаковой степени осваивать достижения науки, техники культуры, обучение русскому языку в школе должно основываться на едином языковом материале» [Типовая программа 1980: 3–4].

Определяющей установкой в деятельности НИИ ПРЯНШ было ясное понимание специфики школьного курса русского языка, обладающего особой коммуникативной, воспитательной и образовательной значимостью в ряду других учебных предметов.

Для разумной унификации содержания обучения необходимо было определить базовый русский язык, обосновать лингвистическое содержание курса русского языка для национальной школы. С этой целью были научно и экспериментально обоснованы и определены единые поуровневые минимумы языкового материала для разных этапов обучения русскому языку в условиях классно-поурочной

системы: лексический, фразеологический, словообразовательный, грамматический, фонетико-орфоэпический, орфографический, а также ситуативно-тематический, охватывающие всю русскую языковую систему, методически адаптированную в учебных целях.

Научные сотрудники Института и дальше успешно разрабатывали теоретические проблемы лингвистического описания русского языка в учебных целях для школ разного типа, в том числе и для углубленного изучения. Была развернута работа над созданием нормативной грамматики русского языка для нерусских. На основании установленной необходимой и достаточной представленности в учебном процессе русского лингвистического материала, определения минимума языковых знаний и речевых умений, нужных для общения в разных жизненных ситуациях, была составлена «Типовая программа по русскому языку в национальной школе (1–10 классы)».

Факт создания в Москве Типовой программы для школ всех республик многонациональной страны неоднозначно воспринимался в союзных республиках. Недостаточно осведомленных в ее идее пугала угроза унификации, слово типовая воспринималось синонимом единая или даже единственная. Пряшневцам приходилось на разном уровне, в разных аудиториях объяснять, что предлагаемое содержание (по идее минимальное) может варьироваться в зависимости от различных условий обучения (так, в условиях близкородственного билингвизма содержательное наполнение конкретных программ и учебников, естественно, должно быть больше минимума). Но самое главное – организация работы по Типовой программе должна соответствовать местным условиям, т.е. главная индивидуализация должна быть в методике обучения. Принимается во внимание взаимодействие учебных курсов родного и русского языков. В ней учитываются и особо выделяются те явления русского языка, которые представляют трудность для нерусских учащихся всех национальных школ.

Специфические особенности родного языка учащихся и их знания по учебному предмету «Русский язык» должны учитываться в самом процессе обучения. Создатели типовой программы руководствовались выработанной в стенах Института и экспериментально проверенной лингводидактической концепцией методики преподавания русского языка в национальной школе. «Коммуникативная направленность курса русского языка в национальной школе предполагает включение в программу языкового и речевого материала, который служит основой для формирования речевых умений и навыков» [Типовая программа 1980: 5]. Создатели Типовой программы закладывали как необходимый ресурс в обучении использование техниче-



ских средств, проведение факультативных занятий и внеклассных мероприятий, проводимых на русском языке.

Работа над типовыми программами не была прекращена после ее обнародования, она совершенствовалась по мере дальнейших исследований, экспериментов и обсуждений:

- усилена коммуникативная направленность курса; конкретизированы требования к умениям и навыкам речевого общения на русском языке;

- расширен круг тем, имеющих определенную воспитательную направленность, реализующих аспекты трудового воспитания и профессиональной ориентации;

- исключен второстепенный материал, сокращены сведения, не имеющие существенного значения для формирования речевых умений и навыков;

- в связи с изменением структуры школьного образования произведено перераспределение учебного материала;

- дополнительно включены разделы об организации самостоятельной работы по русскому языку и реализации межпредметных связей в преподавании русского языка в условиях национальной школы [Типовая программа 1985: 1–2].

Руководствуясь типовыми программами, научные сотрудники подготовили типовые учебники русского языка для национальной школы исходя из того, что вариативность конкретного учебника для определенного класса определенной школы «может проявляться в объеме и характере языкового, литературного, ситуативно-тематического и страноведческого материала и его методической организации, должна быть целиком обусловлена программой соответствующего курса, родным языком учащегося и национальной культурой его народа» [Шанский 1985: 206]. Позволю себе привести цитату (с купюрами), дающую представление о сути лингводидактики как общей теории обучения языка:

В качестве средства обучения школьный учебник русского языка для нерусских... выступает не только как основной компонент данного аудиовизуального курса. Он должен быть, с одной стороны, органической частью единой системы всех поклассных учебников, а с другой стороны, как лингвистически, так и методически прямо и непосредственно соотноситься с соответствующими учебниками по родному языку (а на определенном этапе и по русской литературе). Кроме того, в нем должны быть отражены все межпредметные связи курса русского языка в целом. Это может быть осуществлено по-разному: путем включения соответствующих текстов и (прежде всего!) путем тщательного учета внутренних, органических связей, существ-

вующих между русским и родным языком, иностранным языком, литературой, историей и т.д., равно как и соответствующими науками. «Межпредметные ресурсы» в обучении русскому языку и изучении его в лингвистическом плане пока используются методистами явно недостаточно и неэффективно [Шанский 1985: 206–207].

Отдельной важной задачей НИИ ПРЯНШ была его работа по программно-методическому обеспечению обучения русскому языку допризывников, так как недостаточное, мягко говоря, владение языком межнационального общения некоторыми новобранцами Советской Армии мешало нормальному общению, пониманию приказов, препятствовало освоению военных специальностей, тормозило их продвижение по службе. А главное – существовала проблема единого языка в единой армии. Говорили даже, что в создании особого научно-исследовательского подразделения сыграла роль инициатива Министерства обороны СССР. В Институте был подготовлен целый ряд пособий: учебники для допризывников, фонохрестоматии, диафильмы, методические рекомендации для учителей.

В некоторых союзных республиках высказывались опасения, что раннее формирование двуязычия вредно для психического и интеллектуального развития ребенка. Поэтому в секторе начального обучения НИИ ПРЯНШ, определяя цели первоначального обучения русскому языку, содержание языкового материала, приемы и методы, одной из первоочередных задач считали выяснение максимально эффективных сроков начала преподавания русского языка в условиях национальной школы на основе данных лингвистики, психолингвистики, психологии.

Н.М.Шанский, прекрасно понимая значение словарных источников в исследовательской и педагогической работе, сразу открыл во вновь созданном институте соответствующее структурное подразделение, в котором были разработаны научные основы учебной лексикографии, определены содержание и структура учебных словарей для национальной школы, место и пути их исследования в процессе обучения русскому языку и литературе. Но самое главное – в стенах Института писались разные словари. На основе лексического и фразеологического минимумов, были созданы толковый словарь «4000 наиболее употребительных слов русского языка» (с привлечением коллег из союзных республик), несколько фразеологических словарей объяснительного характера, а также целая серия двуязычных словарей «4000 наиболее употребительных слов русского языка» и «700 фразеологизмов русского языка», предназначенных для учащихся, говорящих на разных языках мира. Сотрудники Института в соответствии с рабочими планами подготовили словообразова-

тельный и морфемный словари, словарь синонимов, объяснительный словарь устаревших слов – для чтения и изучения русской классической литературы, словарь грамматических трудностей, словарь сочетаемости и др. К сожалению, в силу непреодолимых препятствий с изданием, некоторые из них (если не сказать «большинство») вышли в свет только после упразднения НИИ ПРЯНШ.

Результаты исследований деятельности Института обнародовались в изданных монографиях, сборниках научных трудов. Перечислю только некоторые из коллективных работ:

Теория и практика составления учебных словарей для национальной школы. – М., 1979.

Внеклассная работа по русскому языку в национальной школе. – М., 1975.

Лингвистическая подготовка будущего учителя словесника для национальной школы. – М., 1983.

Анализ художественного текста. – М., 1975, 1976, 1979. – Вып.1–3.

Воспитание учащихся в процессе преподавания русского языка и литературы. – М., 1980.

Проблема русской лингводидактики в национальной школе. – М., 1989.

Лингвистическое описание русского языка в учебных целях. – М., 1989.

Русский язык в национальной средней и высшей школе. – М., 1984.

Теория и практика учебно-методических комплексов по русскому языку для национальной школы. – М., 1985.

Учебные задания по использованию «Словаря устаревших слов и выражений в произведениях русских писателей XIX в.»: Для IX–XI классов национальной школы. – М., 1986.

Для подготовки учителя русского языка и литературы в национальной школе в соответствующем подразделении Института исследовались научные основы преподавания лингвистических дисциплин в национальных педвузах и обучения учителей русского языка для начальной школы на педфаках и педучилищах. Разрабатывались научные основы переподготовки учителей национальных школ по русскому языку и литературе на факультетах повышения квалификации и курсах института усовершенствования учителей национальных республик. В центре научных интересов вузовского сектора находились проблемы совершенствования содержания, структуры и форм преподавания лингвистических дисциплин в национальных педвузах.

Пожалуй, это сторона деятельности НИИ ПРЯНШ наиболее известна и теперь преподавателям педагогических институтов России,

так как остались хорошие учебники и учебные пособия по вузовским курсам, написанные совместно с учеными «со стороны» и изданные Ленинградским отделением издательства «Просвещение». Среди них «Современный русский литературный язык» (1981 и 1988, значительно переработанное издание) и «Сборник упражнений по современному русскому языку» (1982), «Лабораторные работы по современному русскому языку» (1992), «Стилистика русского языка» В.Д.Бондалетова и С.С.Вартапетовой и др. (1982), «Лингвистический анализ художественного текста» Н.М.Шанского (1984, 1990, с изменениями) и «Сборник упражнений по лингвистическому анализу художественного текста» Н.М.Шанского и Ш.А.Махмудова (1992), «Актуальные проблемы современной русистики» (1991) и др. Очень важной была коллективная монография «Подготовка учителя русского языка для национальной школы: Лингвометодический аспект» (1989).

Заметным результатом работы НИИ ПРЯНШ было составление учебных программ для подготовки учителя русского языка в педагогических институтах и училищах по заданию Министерства просвещения СССР. Основными разработчиками программ были штатные сотрудники ПРЯНШ, но привлекались ведущие ученые из республиканских вузов. Эти программы обсуждались на Научнометодическом совете Минпроса.

Я была свидетелем и участником очень напряженной и продуктивной работы над двумя программными документами: «О совершенствовании организации и повышения качества научно-исследовательской работы кафедр русского языка педагогических институтов национальных республик Советского Союза» (М., 1981) и «Введение в языкознание». Организация и осуществление этой деятельности остались в памяти. Заранее кто-то из специалистов (обычно заведующий кафедры) предлагал проект программы учебного курса. На выездном заседании на НМС проходило активное обсуждение, переработка, доделка, после долгих вдохновенных дебатов утверждали окончательный вариант, в котором могло мало что остаться от первоначального.

Были созданы вузовские программы:

- по современному русскому языку,
- по методике преподавания русского языка в национальной школе,
- по введению в историю русского языка,
- по исторической грамматике русского языка,
- по истории русского литературного языка,
- по выразительному чтению и культуре речи,

---

- по сопоставительной типологии русского и родного языков,
- по филологическому анализу художественного текста (три варианта), по основам лекторского мастерства, по практической стилистике русского языка и др.

Определяя дальнейшие перспективы развития методики преподавания русского языка как средства межнационального общения, Н.М.Шанский признавал:

Среди стоящих перед лингводидактикой задач хотелось бы особо выделить проблему выработки у учащихся положительной мотивации изучения русского языка. В связи с этим встает вопрос определения возможных занимательно-стимулятивных факторов и их различного распределения и презентации в зависимости от решаемых методических задач, этапа обучения, использования в процессе преподавания и средствах обучения (в частности, в учебнике). Чрезвычайно важным является в данном случае установление как внутренних ресурсов занимательности русского языка как учебного предмета, так и внешних ресурсов билингвальных связей и соотношений с родным языком и межпредметных связей в целом.

Нуждается в дальнейшей разработке комплексный подход к русскому языку как учебному предмету в ряду других школьных дисциплин, его содержательно-процессуальная специфика, обусловленная социальной значимостью языка, являющегося не только объектом обучения, но и средством общения и воздействия, воспитания и образования, познания и хранения знаний [Шанский 1985б].

В НИИ ПРЯНИШ трезво оценивали социолингвистическую ситуацию в СССР конца 80-х гг. XX в. С осознанием важности проблемы (и не только лингвистического свойства были разработаны «Методические рекомендации по формированию интереса и положительной мотивации к изучению русского языка учащимися национальных школ», которые содержат не только рассуждения о таком психологическом явлении, как мотивация (сравнительно новый термин в педагогике того времени), но для примера предлагают несколько упражнений для V класса национальной школы, составленных с учетом Типовой программы. Мотивация к изучению русского, языка складывается не только под влиянием процесса обучения, но и «в результате воздействия на ребенка социальных факторов, условий его жизни» [Методические рекомендации 1987: 4].

Существовала принципиальная разница в преподавании русского языка в национальных республиках одной страны СССР и преподавания русского языка за рубежом как иностранного. Наши мигранты из бывших республик – теперь якобы иностранцы, но, в отличие от настоящих иностранцев, они живут в русской речевой среде,

какая иногда отсутствовала в некоторых местах СССР, например в далеких кишлаках. В этом отношении проблема обучения русскому языку облегчается. Осознание школьниками настоящей потребности знать язык места пребывания является дополнительным преимуществом в процессе обучения. Однако в современных полиэтнических классах еще явственнее становится необходимость учитывать разную мотивационную направленность, уровень развития учащихся разной национальности, а иногда и земляков, и т.п.

НИИ ПРЯНШ был координационным центром по вопросам преподавания русского языка в союзных республиках СССР. В целях оказания научной помощи научные сотрудники института регулярно читали лекции в республиканских вузах, институтах усовершенствования учителей, выступали на методических объединениях, как соавторы участвовали в создании местных школьных учебников по русскому языку. В свою очередь, корреспонденты из союзных республик принимали участие в научных исследованиях Института, учителя проводили экспериментальную работу в школах республик по заданию головного института.

Очень большую роль играли регулярно организуемые под эгидой НИИ ПРЯНШ научные и научно-практические конференции, которые собирали ученых и учителей со всего Советского Союза.

Полезность этих больших мероприятий заключалась не только в том, что выступавшие знакомили коллег с результатами своих исследований, но и в непосредственном контакте представителей разных народов. А это очень много значит!

Тематика этих форумов определялась номенклатурой тех проблем, которые были в центре внимания исследований, проводимых в Институте. В одной статье нет возможности остановиться на всех направлениях работы ПРЯНШ. Думаю, что даже неполный перечень названий изданных материалов конференций даст представление о разных аспектах его деятельности:

Научные основы учебников русского языка и литературы для национальных школ (г.Алма-Ата, 26–28 сентября 1973 г.): Тезисы докладов. – М., 1973.

Всесоюзная научная конференция по проблемам начального обучения русскому языку в национальной школе: Тезисы докладов (8–11 октября 1974 г.). – Ереван, 1974.

Первая Всесоюзная научная конференция по проблемам использования технических средств обучения в подготовке учителей русского языка и литературы для национальной школы (доклады, сообщения, тезисы). Ереван, 1975.

Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку в условиях близкородственного билингвизма: Материалы к конференции. – Минск, 1975.

Внеклассная работа в преподавании русского языка в национальной школе. – Каунас, 1983.

Актуальные вопросы преподавания русской литературы в национальной школе: Тезисы докладов. – М., 1982.

Коммунистическое воспитание в процессе преподавания русского языка в национальной школе. – Таллин, 1978.

Теория и практика создания учебно-методических комплексов по русскому языку для национальной школы: Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научно-практической конференции (Москва, 4–6 декабря 1984 г.). – М., 1984.

В 1984 г. состоялось Первое Всесоюзное координационное совещание АПН СССР, НИИ педагогики союзных республик, а также республиканских академий наук по проблемам изучения русского языка как средства межнационального общения и повышения эффективности обучения русскому языку в национальной школе. Результатом его работы явились долгосрочная программа (1985–1990 гг.), договоры о творческом сотрудничестве.

Помимо выполнения функций координатора, а часто и организатора работы по преподаванию русского языка как неродного в школах и вузах Советского Союза, НИИ ПРЯНШ готовил высококвалифицированные кадры для союзных и автономных республик. В Институте проходили учебную и научную подготовку аспиранты, докторанты, соискатели, число которых намного превышало количественный состав сотрудников. Так что и теперь в разных краях нашей бывшей большой страны живут и работают «пряшане» – те, которые не покинули родных мест...

Многочисленные (в среднем, их было около 70 человек в год) аспиранты, докторанты, соискатели из национальных республик Советского Союза и зарубежных стран во время пребывания в столице не только работали над диссертациями, но и расширяли свой научный кругозор в столичных библиотеках. Не секрет, что в некоторых отдаленных вузах лекции читались порой по затертым студенческим конспектам преподавателей. Молодым людям были доступны московские театры, музеи, что позволяло им лучше узнавать русскую и мировую культуру. Представители разных народов становились друзьями и, возвращаясь домой, уносили память об этой дружбе и аспирантском братстве.

НИИ ПРЯНШ выгодно отличался от других подразделений Академии педагогических наук «остепененностью» своих сотрудников. Руководство Института поощряло научный рост подчиненных, которые работали над кандидатскими и докторскими диссертациями. Защита их диссертаций, а также работ многочисленных аспирантов, докторантов и соискателей проходила в трех квалифицированных

ных институтских советах по защите диссертаций по лингвистике и методике преподавания русского языка и литературы в школе.

НИИ ПРЯНШ, который был постоянным членом Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, активно участвовал в международной научной жизни. Научные сотрудники выступали с докладами на всех мероприятиях МАПРЯЛ. Посланцы разных стран приезжали в пользующийся научным и педагогическим авторитетом ПРЯНШ на стажировку, в аспирантуру, докторантуру, защищали свои диссертации, участвовали в коллективных исследованиях.

В сентябре 1987 г. комиссия под председательством В.Г.Костомарова в «Справке по итогам проверки деятельности НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР» констатируется полное «выполнение плана мероприятий Минпроса СССР по улучшению изучения русского языка в общеобразовательных школах и других учебных заведениях союзных республик», отмечаются большие успехи института «как центра совершенствования преподавания языка межнационального общения и координации научных исследований в данной отрасли» и даются рекомендации по оптимизации работы. Вместе с тем члены комиссии указали на обстоятельства, обусловленные многими социальными причинами, объективно не зависящие от научно-исследовательского учреждения, не обеспеченного соответствующими правами:

Ситуация такова, что у Института нет действенных рычагов для воздействия на содержание и формы учебного процесса в школах. Он, например, может лишь констатировать, что в программах по русскому языку для школ ряда союзных республик не обеспечивается создание необходимых предпосылок для обучения элементарному общению, формирования системных представлений о русском языке, но и только. Некоторые Минпросы затягивают разработку национальных вариантов типовых комплексов. Созданные в республиках учебники и учебные пособия далеко не всегда соответствуют требованиям интенсификации учебного процесса. В ущерб созданию принципиально новых учебников переиздаются старые, причем на невероятно низком уровне полиграфического исполнения. Учебно-методической литературой по вопросам подготовки допризывников школы союзных республик обеспечены слабо, нет научно обоснованной системы проверки уровня речевой подготовки юношей к службе в армии. Слабый уровень владения школьниками русским языком пагубно сказывается на интенсификации процесса преподавания русской литературы. Уровень подготовки учителей для национальной школы неодинаков по отдельным республикам и в ряде случаев не



соответствует требованиям, предъявляемым к учителю-русисту [Справка по итогам проверки...].

Комиссия сочла ситуацию, при которой книги, сборники статей, программы, учебники и учебные пособия, методические рекомендации, созданные в условиях «значительной перегрузки сотрудников», практически не доходят до адресата, издаваясь малыми тиражами в форме ротاپринтных брошюр, иногда рассылаемых в количестве 20 экз. на союзную республику, тогда как высокоэффективные учебники и учебные пособия, выполненные на современном полиграфическом уровне, могут появиться только на хорошей издательской базе («Просвещение», «Педагогика», издательства республиканского масштаба).

В перестроечные годы в СМИ начались массовые нападки в СМИ на многие советские институты, в первую очередь на здравоохранение, просвещение. Не избежала угроз уничтожающей реорганизации – вместе с АН СССР – и Академия педагогических наук. Хотя НИИ ПРЯНШ и не подвергался особой критике, в предлагаемой структуре АПН он отсутствовал. Руководство Института 14 сентября 1987 г. направило отчаянное письмо в ЦК КПСС, в котором, в частности, отмечалось:

НИИ ПРЯНШ не только научно-исследовательский институт, но и центр пропаганды, распространения, поднятия престижа русского языка как языка межнационального общения.

Значимость такого головного института возрастает в настоящее время, когда, с одной стороны, углубляются процессы интернационализации жизни советского общества, развиваются и совершенствуются национальные отношения, а с другой – в ряде союзных республик дают себя знать негативные явления в области национально-языковой жизни и политики, которые находят яркое отражение в попытках искусственно сузить сферы использования русского языка, снизить социальную мотивацию в овладении им, в неоправданном противопоставлении русского и родного языка учащихся, в сокращении школ с углубленным изучением русского языка, даже иногда в исключении из числа учебных дисциплин русской литературы, и т.п.

Ликвидация НИИ преподавания русского языка в национальной школе как самостоятельного института в системе других учреждений АПН СССР <...>:

– приведет к резкому снижению роли одного из важнейших каналов реализации ленинской языковой политики в нашей стране, который обеспечивает необходимую унификацию преподавания русского языка в национальной школе как единой системы и эффективного средства воспитания патриота-националиста, к ослаблению

подготовки нерусских учащихся к службе в Вооруженных Силах СССР;

– может послужить сигналом к еще большей дестабилизации и разобщенности в преподавании русского и родных языков;

– нанесет большой вред дальнейшему развитию методики преподавания русского языка как приоритетного направления, обеспечивающего разработку фундаментальных и прикладных работ по формированию гармонического национально-русского двуязычия, консолидации методистов по русскому и родному языкам и координации их совместной деятельности с непосредственным выходом на школу [Письмо в ЦК КПСС].

Но в прежнем виде НИИ ПРЯНШ сохранен не был. Некоторое время он функционировал как НИИ национального русского двуязычия.

В НИИ ПРЯНШ всегда было внимательное отношение к исследованиям различных сторон билингвизма. В концептуальной книге «Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики», подготовленной в первые годы функционирования НИИ ПРЯНШ (опубликована в 1977 г.), среди определяющих научных постулатов методики обучения русскому языку в национальной школе характеризуются психологические основы формирования двуязычия и особенности душевной деятельности билингва; описываются два типа билингвизма – национально-русский и русско-национальный; учитываются разные типы влияния родного языка учащихся на процесс и результаты обучения другого языка интерференции, когда воздействие родного языка мешает осваивать, в частности, русский, и транспозиции, позволяющей какие-либо сходства использовать в учебном процессе. Сопоставление родного языка и языка, которому учат, – «это эксплицитно выраженный учет родного языка», причем в качестве сопоставляемых языковых фактов могут выступать как конкретные единицы разных уровней, так и абстрактные лингвистические категории, структуры и модели» [Шанский 1985: 220–221].

Защищавшиеся в НИИ ПРЯНШ кандидатские диссертации по конкретным вопросам преподавания русского языка в инонациональной аудитории включали в себя сопоставительный аспект, призванный отмечать те особенности родного языка учащихся, которые могли порождать ошибки в усвоении русского учебного материала. Независимо от качественного уровня исследований соискателей ученой степени теоретические выкладки в их работах, а также результаты их педагогического эксперимента представляют собой колоссальный, но, к сожалению, не востребованный материал для обобщения

и изучения не только дидактических, но и лингвистических проблем интерференции.

Когда НИИ ПРЯНШ был преобразован в НИИ национально-русского двуязычия (НРД) эта проблематика была усилена при сохранении решения прежних запланированных задач). Далее – в связи с переходом в ведение Совета министров РСФСР – научно-исследовательские задачи НРД были обновлены и дополнены; основной темой работы Института становится формирование и развитие двуязычия в РСФСР, что, особенно в те годы, было не совсем одно и то же.

В докладе Н.М.Шанского на заседании Президиума АПН СССР в 1985 г. среди принципиальных вопросов, которые еще не получили «однозначного и четкого научного ответа», отмечалось, что «в достаточной степени не подвергались до сих пор исследованию психолингвистические особенности формирования и развития речевой деятельности на русском языке в условиях близкородственного и дальнеродственного двуязычия» [Шанский 1985].

При определении проблематики НИИ НРД одними из важных задач исследования были названы следующие:

Психолингвистическое изучение механизма речевой деятельности билингва, становление и развитие психофизиологических механизмов речи при овладении неродным языком на разных этапах и в разных условиях формирования личности, общее и различное в процессе овладения языками, механизм восприятия и порождения высказывания, формирование лингвистического мышления у билингва, явления межъязыковой интерференции и транспозиции в речи билингва, познавательные способности учащегося в процессе обучения языкам [О проблематике НРД].

Институт наметил и другие задачи, запланировал новые работы, которые должны были полностью подготовлены в 1993–1995 гг.

Планы были намечены, но не реализованы. В 1992 г. было закрыто несколько институтов, все они влились в Институт общего среднего образования.

На обломках ликвидированных НИИ ПРЯНШ и НРД был образован Центр преподавания русского языка, переименованный затем в Центр филологического образования, в который вошли лаборатории обучения русскому (родному) языку, обучения русскому языку в национальной школе, углубленного изучения русского языка, литературного образования в русской школе, литературного образования в национальной школе, а также лаборатория средств обучения русскому языку и литературе и лаборатория филологического образования в высшей школе. «Но это уже другая история».

Чтобы рассказать о работе Научно-исследовательского института преподавания русского языка в национальной школе, недостаточно одной статьи. Не все поставленные вопросы и исследованные проблемы названы, не все изданные и неизданные труды поименованы, совсем не затрагивалась многогранная и плодотворная деятельность Института в области преподавания русской литературы в иноязычной среде. Ничего не сказано о людях, работавших в НИИ ПРЯНШ. Хочется надеяться, что изучение двадцатидвухлетнего опыта деятельности этого научного коллектива еще впереди.

### Литература

Методические рекомендации по формированию интереса и положительной мотивации к изучению русского языка учащимися национальных школ. – М., 1987 (рукопись).

Научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе: Проспект. – М., 1985 [Проспект].

Письмо в ЦК КПСС (19.09.1987 г.) (рукопись).

Русский язык в национальной школе: Проблемы лингводидактики / Под ред. Н.М.Шанского, Н.З.Бакеевой. – М., 1977.

Справка по итогам проверки деятельности НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР (сентябрь 1987 г.) (рукопись).

Типовая программа по русскому языку в национальной школе (1–10 классы). – М., 1980.

Типовая программа по русскому языку для V–XI классов национальной средней общеобразовательной школы. – М., 1985.

Шанский Н.М. Достижения и перспективы развития методики преподавания русского языка как средства межнационального общения: Для обсуждения на заседании Президиума АПН СССР. – М., 1985(б).

Шанский Н.М. О некоторых вопросах методики русского языка как науки // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в IV–VIII классах: Материалы конференции преподавателей методики русского языка в педагогических институтах, университетах и научных сотрудников НИИ педагогики: Тезисы докладов. – М., 1969. – Вып.1.

Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика: Сб. статей. – М., 1985(а).

**Фрагменты из монографии**  
**«Русский язык как иностранный в специальных**  
**целях: прошлое, настоящее, будущее.**  
**Опыт исторического обзора» (М., 2014)**

*Л.Б.Трушина<sup>1</sup>*

*Начало. Курсы русского языка при МГУ. Подготовительный факультет МГУ им. М.В.Ломоносова.*

К этому времени относится начало преподавания РКИ иностранцам. Первыми приехали в Москву получать образование китайцы, затем вьетнамцы и др. Это было время национально-освободительных движений в разных странах мира, и Советский Союз поддерживал их.

Вьетнамцев нужно было готовить к работе переводчиками при советниках из СССР. Китайцы должны были стать специалистами в различных отраслях промышленности. Египтяне приехали, чтобы изучить опыт строительства плотин (в это время шло возведение Асуанской плотины) и т.д.

Все это сейчас можно назвать «специальными целями» изучения русского языка. Однако удовлетворить эти потребности в то время мы были не в состоянии. Для этого существовали объективные и субъективные причины. Во-первых, вообще отсутствовали учебники русского языка для иностранцев. Во-вторых, преподавателями становились выпускники филологического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова, которые всей системой университетского образования были недостаточно подготовлены и мотивированы к педагогической деятельности (несмотря на квалификацию в дипломе «учитель русского языка и литературы!»). Не случайно, что почти никто из наших выпускников тех лет не стал учителем. Зато стали лингвистами, критиками, литературоведами, журналистами, даже кинорежиссерами. Причем, многие очень известными, такие, как, например, В.Лакшин, И.Мельчук, А.Зализняк, А.Аскольдов и др.

«Лингвистический уклон» в обучении иностранцев в те годы, на наш взгляд, объясняется несколькими причинами. Кроме фундаментального лингвистического образования, преподаватели интуитивно использовали собственный опыт изучения ИЯ в школе и в вузе, направленный скорее на овладение языковой системой, чем на развитие практических умений общения.

---

1) Лауреат Государственной премии СССР.

Преподавание иностранцам на **50-ые годы** – на **Курсах русского языка при МГУ** – это время самоидентификации, поиска своего пути, места в преподавании русского языка.

Первый шаг был сделан тогда, когда было заявлено, что русский язык для иностранцев нельзя преподавать как родной язык в русских школах. (Слава Богу!) Сейчас это звучит анекдотично, но в то время это было не очевидно. Отголоски этого подхода мы находим в некоторых программах и учебниках тех лет.

Понимание того, что РКИ – это частная методика преподавания иностранных языков, приходило постепенно.

Также постепенно выявлялись и различия в преподавании ИЯ в СССР и русского языка для иностранцев (РКИ). Как известно, в изучении ИЯ в те годы главной целью считалась общеобразовательная / воспитательная, несмотря на декларации о практической значимости владения ИЯ. Это можно объяснить тем, что использование ИЯ в реальном общении для основной массы изучающих полностью исключалось. Соответственно методика преподавания ИЯ, в основном, была направлена на изучение системы языка и развитие умений чтения (со словарем). Не будем говорить об идеологической составляющей содержания обучения. Это само собой разумелось.

Преподавание РКИ, как показала практика и запросы иностранных учащихся, кардинальным образом должно было отличаться от этого. Хотя ни опыта, ни умений для этого пока не хватало.

Работа на **Подготовительном факультете МГУ** теперь, по прошествии многих лет, напоминает бушующий океан, куда бросили не умеющих плавать. Но прекрасная университетская подготовка, развитый интеллект и, главное, энтузиазм и даже самоотверженность молодости помогли преодолеть трудности роста. Выплыли! Хотя вначале единственным учебным пособием был «Справочник» И.М.Пулькиной (!). Низкий поклон ей за это.

Естественно, что в тех условиях единственно доступным (для нашего понимания!) методом обучения был грамматико-переводной. Хотя в моду в это время входили также прямой, аудиовизуальный, интенсивный и др. методы.

Одновременно началась статистическая обработка текстового материала, что вело к отбору наиболее значимых единиц для обучения определенных категорий учащихся. То есть исподволь мы подходили к тому, что в будущем станет «специальными целями».

Довольно хорошие (с нашей точки зрения) результаты обучения иностранцев на подготовительном факультете объяснялись одним важным обстоятельством – из уравнения нами интуитивно исключалась языковая среда. Исследований на эту тему в то время не прово-

дилось, но очевидно, что к тем знаниям и умениям, которые студент получал на занятиях, добавлялось влияние языковой среды в ее разных формах с эффектом произвольного запоминания. И самое главное – общение с русскими друзьями/подругами и их активная помощь иностранцам в подготовке (даже написании) письменных заданий. Эту же поддержку иностранец получал и во время учебы на основном факультете, хотя это ненамного уменьшало те трудности, с которыми он сталкивался во время слушания лекций, на семинарах, в процессе производственной практики и т.п.

Эти годы характеризуются поиском «стыковки» процессов обучения на подготовительном и основных факультетах. Разрыв был очевиден для всех, и его не удавалось преодолеть как по объективным, так и по субъективным причинам.

Понятно, что подготовить иностранца за 10 месяцев к учебе в вузе, где он оказывается в аудитории рядом с носителем языка – задача практически невыполнимая. Кроме того, вузовские преподаватели не в состоянии принимать во внимание присутствие иностранцев на лекциях/семинарах, упрощать свою речь, регулировать темп и т.п. Это объективный фактор.

Занятия РКИ на основных факультетах не спасали ситуацию. Это уже субъективный фактор. И он имеет прямое отношение к принятой в то время методике обучения, главным образом, отбора материала – «чему учить».

Например, в те далекие годы стало целесообразным всех иностранных студентов и аспирантов, обучающихся на факультетах естественнонаучного и технического профиля, объединить понятием «нефилологи». Для них были созданы единые программы и учебники, которые, в этом случае, естественно, не учитывали особенности каждой отдельной специальности. И не только на уровне различного набора тем, ситуаций, коммуникативных задач, языковых единиц, но и на уровне разных видов учебной деятельности. Например, очевидно, что лабораторные занятия, производственная практика и т.п. у химиков, физиков, биологов, геологов, географов, археологов и др. требуют решения различных коммуникативных задач. Что касается технических, инженерных специальностей, то их включение в один ряд с перечисленными выше специальностями выглядит еще более искусственно.

Правда, так можно говорить с позиций сегодняшнего дня, когда тщательно разработаны и описаны все профессиональные направления.

Путь – от общего к частному в то время, без сомнения, был вынужденным. Не хватало ни сил, ни умения, чтобы охватить и разработать все необходимые аспекты содержания обучения.

При этом, лингвистическая направленность описания целей обучения (что будет показано ниже) легко выводилось из фундаментального филологического образования преподавателей РКИ.

Обращение к зарубежному опыту обучения иностранцев не помогло. Надо сказать, что русский язык оказался в невыгодном положении по сравнению с другими европейскими языками. Дело в том, что в европейские и американские вузы принимали (и принимают сейчас) иностранцев с хорошим знанием языка данной страны, подтвержденным соответствующим сертификатом. Поскольку в то время жители колоний практически свободно владели английским, французским языками, то недостатка в иностранных студентах вузы США, Великобритании, Франции никогда не ощущали. Кроме того, английский язык в качестве первого иностранного языка прочно занимал (и занимает) первое место в мире.

Обучение русскому языку с нуля ставило зарубежных учащихся советских вузов в неравное положение с теми студентами.

Результатом стало то, что советские дипломы иностранцев в некоторых странах Запада не признавались. Мотивировка – незнание языка не позволяет получить профессиональную информацию в полном объеме.

Так образом, совершенствование преподавания РКИ становилось не только методической, но и политической задачей.

\* \* \*

### **НМЦРЯ**

**1966 год** – это начало целой эпохи в преподавании русского как иностранного (аббревиатура РКИ тогда еще не появилась).

В это время был создан **Научно-методического центр русского языка при МГУ (НМЦРЯ)**. Без ложной скромности надо признать, что без этого учреждения, как и позже без научного отдела Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина, не было бы того, что сейчас гордо именуется в мировой методике – направление РКИ.

Следует по достоинству оценить всю мудрость нашей тогдашней министерской администрации, которая создала научно-методический центр, чтобы вести прикладные научные исследования в новой области образования.

В связи с этим хочется привести известный исторический анекдот. Знаменитый английский физик Резерфорд входит в лабораторию и видит молодого сотрудника, который что-то делает с приборами.

– Что вы делаете, Джон? – спрашивает Резерфорд.

– Я работаю, сэр, – отвечает физик.



На следующий день сцена повторяется.

– Чем вы сейчас заняты?

– Я работаю, сэр, – звучит ответ.

На третий день Резерфорд обращается к юному коллеге с тем же вопросом. И тот же ответ:

– Я работаю, сэр.

– Простите, а когда же вы думаете?

Сказка ложь, да в ней намек. Невозможно «думать», если у вас учебная нагрузка 24 часа в неделю, а еще подготовка к занятиям, воспитательная работа, заседания кафедры и пр.

И вот появилась возможность «думать».

Счастливым билет нам выпал тогда, когда во главе НМЦРЯ и всей отрасли встал Виталий Григорьевич Костомаров. Он установил контакты с мэтрами филологии, психологии, преподавания иностранных языков.

Раз в неделю в НМЦРЯ проходили встречи с Э.Ильенковым, И.И.Зимней, А.Миролюбовым, С.Фоломкиной. В Ученый совет входили Д.Розенталь, И.Пулькина, А.Текучев, С.Бархударов. Какое другое учебное заведение в то время могло сравниться с НМЦРЯ, который имел такую мощную поддержку научной общественности?!

На Конференции 1969г. в Москве мы слушали доклады ведущих специалистов в области преподавания ИЯ и постепенно осознавали свою методическую общность с ними.

Стоит также с благодарностью вспомнить, что первые диссертации преподавателей РКИ были написаны под руководством ведущих методистов сектора иностранных языков Института содержания и методов обучения АПН СССР и защищены там же.

Итак, в НМЦРЯ работа закипела! Она велась по трем направлениям:

– создание новых учебников;

– проведение научных исследований в области методики РКИ и его описания;

– координация деятельности преподавателей-русистов в стране и за рубежом. Оказание помощи изучающим РКИ.

Появилась уникальная библиотека отечественных и зарубежных учебников, журналов, создавались картотеки, первые программы, учебники. По понедельникам – общий сбор всех сотрудников Центра. Обсуждается первый типовой учебник «Русский язык для всех» и дополнительные пособия к нему. Готовится первый номер журнала «Русский язык за рубежом».

Но обратим внимание на структуру НМЦРЯ – она отражает наши тогдашние представления о приоритетных направлениях деятельности. Вот какими были научно-исследовательские сектора: фонетики, лексики, грамматики, стилистики, методики и психологии, психолингвистики, технических средств обучения.

То есть, в центре внимания – аспекты языка. Каким образом следует интерпретировать языковые явления при обучении иностранцев? Это была новая область исследований, положившая начало целой отрасли – лингводидактических описаний РКИ.

Но то, что мы называем сейчас «ориентация на пользователя» – еще дело будущего

Говоря об этом периоде, следует обязательно напомнить, что именно тогда зародилось совершенно новое направление в преподавании РКИ (да и ИЯ за рубежом) – «язык и культура», «страноведение», «лингвострановедение» и назвать имена «отцов-основателей»: Евгения Михайловича Верещагина и Виталия Григорьевича Костомарова. Их книга «Язык и культура» (Верещагин и др. 1973) буквально взорвала наше методическое сознание. Вы не поверите, но в учебных материалах для иностранцев того времени были, например, арабские сказки и тому подобные развлекательные тексты. (Почему?)

Книга «Язык и культура» стала поистине настольной для преподавателей РКИ, поскольку дала объяснения того, что такое страноведение, национальная культура, межкультурная коммуникация и т.д. А также – лингвострановедение и методика его преподавания, невербальные средства коммуникации и т.д. Не имеет смысла перечислять все проблемы, которым здесь было дано серьезное теоретическое и практическое обоснование – без сомнения, эта книга есть в библиотеке каждого современного русиста.

Показательно, что уже в 1974 году вышел сборник статей «Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам» (под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова), (Верещагин, 1974). Это значит, что в лингвострановедческую орбиту уже были вовлечены отечественные и зарубежные русисты. И началось победное движение этого важнейшего направления в методике по всему миру.

Что касается направления «РКИ в специальных целях», то оказалось, что как и в языковом, так и в лингвострановедческом аспекте здесь требуется особый подход. А именно, как в отборе фактов, так и в их интерпретации. Но об этом поговорим позже.

А пока снова вернемся к истории – НМЦРЯ. Признаемся, что удача снова улыбнулась РКИ. Вернее, это была не случайная удача,

а продуманность организаторов НМЦРЯ. Центр расположили на двух верхних этажах пятиэтажного дома на ул. Кржижановского, где на первых трех этажах по-прежнему располагался Подготовительный факультет МГУ. Поэтому первыми сотрудниками стали преподаватели этого факультета. А связи, дружеские, профессиональные между двумя этими организациями сделали естественной «смычку» теории с практикой. В авторские коллективы входили люди «со всех пяти этажей», что не только обогащало и одних, и других, но и заставляло ориентироваться на разные цели, разные национальные особенности студентов.

### *Институт русского языка им. А.С. Пушкина*

Поэтому **через 7 лет, во время преобразования НМЦРЯ в Институт русского языка им. А.С. Пушкина** у администрации не было проблем с кадрами. В Институт пришли уже опытные преподаватели (и авторы) с подготовительного факультета.

Единственное, о чем спрашивал, например, М.Н. Вятютнев, входивший в комиссию по набору сотрудников: «А как у вас с характером?»

Эта фраза потом вошла в историю Института и, честно сказать, отражала сложившийся там климат: демократичный, интеллигентный, доброжелательный, трудолюбивый. Так, во всяком случае, его характеризовали коллеги из других вузов, городов и стран.

Обратим теперь внимание на то, как по сравнению с НМЦРЯ изменилась структура Института. Появился учебный отдел с включенным обучением иностранных филологов. Заочное повышение квалификации проходили сотни зарубежных преподавателей.

Были созданы кафедры литературы, общественных наук, иностранных языков, заочного обучения, методики, педагогики и психологии. Открылась магистратура, аспирантура и докторантура, начал работать совет по защите докторских и кандидатских диссертаций.

И, наконец, появился научный отдел во главе с О.Д. Митрофановой с мощным составом профессионалов. Назовем только такие фамилии, как: А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, М.Н. Вятютнев, А.Р. Арутюнов, Э.Ю. Сосенко, О.П. Рассудова, Н.А. Лобанова, Е.М. Степанова, Т.Н. Протасова, Е.М. Верещагин, В.В. Морковкин, О.А. Лаптева... И многие, многие другие!

«Иных уж нет...», но вклад этих людей в развитие науки под названием «РКИ» – неоценим, а их имена знает весь мир, изучающий русский как иностранный.

Показательно, что **сектора научного отдела теперь даже в своем названии отражали «ориентацию на пользователя»: сектор**

**филологов, нефилологов, начального обучения, краткосрочных форм обучения; школьный сектор** (так мы их называли в обиходе), а также сектора: учебной лексикографии, лингвострановедения, теории учебника, технических средств обучения.

\* \* \*

**70–80 годы – это начало серьезной научной разработки коммуникативного обучения РКИ. И более она уже не останавливалась.**

Вообще 70-ые годы были в каком-то смысле переломными. Этот подход начал постепенно завоевывать позиции и в отечественной методике преподавания РКИ, что продемонстрировали доклады членов советской делегации.

Например, М.Н.Вятютнев уже прямо называл вещи своими именами: «От поисков универсального метода – к реальному учебному процессу и адекватным средствам обучения», «От преимущественного обучения системе языка – к одновременному обучению коммуникации и системе», «От лингвистической компетенции – к коммуникативной компетенции», «От программ и учебников, ориентированных на модели смежных дисциплин – к программам и учебникам, построенным на основе изучения подлинных коммуникативных потребностей в практической, интеллектуальной, эмоциональной, этико-эстетической сферах их жизни» [Вятютнев, 1986, с.78–85].

Надо отметить, что VI Конгресс 1986 г. в Будапеште, посвященный «Научным традициям и новым направлениям в преподавании русского языка и литературы», показал, что отечественные и зарубежные русисты активно разрабатывают коммуникативную методiku.

\* \* \*

**Итак, несмотря на уже сложившиеся традиции обучения РКИ, в 80-ые годы ведется серьезная научная разработка коммуникативного обучения РКИ и различных его аспектов.**

Очень активно этот процесс шел в Институте русского языка им. А.С.Пушкина, где работал многочисленный научный отдел и уже имелся свой Диссертационный совет по специальностям «Русский язык» (филология) и «Теория и методика обучения русскому как иностранному» (методика).

С 1977 по 1998 годы в нем были защищены 452 докторских и кандидатских диссертаций как отечественными, так и зарубежными русистами из 42 стран ближнего и дальнего зарубежья.

## Воспоминания доктора филологических наук, профессора В.И. Зимина

Я<sup>1</sup> с удовольствием расскажу о нашем славном НИИ ПРЯНШ, где прошли, надо признаться, лучшие мои годы в смысле научного роста и становления лингвистической зрелости. Я не очень-то люблю чистую научно-исследовательскую работу, больше люблю общаться со студентами, аспирантами и т.п., т.е. просто читать лекции, вести беседы с живыми людьми. Николай Максимович (Н.М.Шанский – директор института – *прим. авторов*) это знал (мы с ним слишком давно были знакомы и дружны) и никогда не противился моим многочисленным поездкам в различные университеты разных республик для чтения лекций. Больше всего я ездил в среднеазиатские республики (Ташкент, Самарканд, Душанбе, Бухара, Андижан, Чарджоу, Куляб, Душанбе, Фрунзе, Пржевальск и т.п.), хотя побывал и в прибалтийских республиках (Вильнюс, Шауляй), в Молдавии (Бельцы). В Белоруссии, на Украине, на Кавказе я лекции не читал, но зато иногда ездил на конференции в Баку, Тбилиси. Таким образом я успокаивал своё настроение преподавателя.

Теперь о НИИ ПРЯНШ. Там были следующие подразделения (секторы): сектор (методики) преподавания литературы (зав. сектором – доктор педагогических наук Волков (имя и отчество не помню), потом доктор педагогических наук Мальцева Клавдия Васильевна, доктор педагогических наук Черкезова Меджи Валентиновна, с которой у меня до сих пор сохранились очень добрые отношения: мы дружим семьями, сектор высшей школы (руководители менялись: доктор филологических наук Черемисина Нинель Васильевна, доктор педагогических наук Городилова Галина Георгиевна. И та, и другая потом работали в МПГУ, сейчас их, к великому сожалению, нет в живых), сектор методики преподавания русского языка и литературы в средней школе (зав. сектором доктор педагогических наук Бакеева Надия Зарифовна, другие работники – Зоя Павловна Даунене, она была секретарем партийной организации НИИ ПРЯНШ, доктор педагогических наук Успенский Михаил Борисович – в последнее время он работал в МПГУ и др.), сектор обучения русскому языку в начальной национальной школе (зав. сектором доктор педагогических наук Грекул Анастасия Ивановна), сек-

---

1) Валентин Ильич Зимин работал в НИИ ПРЯНШ до 1990 года. Эксперт Российского гуманитарного научного фонда. Член общества любителей российской словесности.

тор учебной лексикографии (зав. сектором доктор педагогических наук Быстрова Елена Александровна, другие работники сектора: Валерий Николаевич Шанский, Лидия Павловна Алекторова, Татьяна Александровна Ефремова, Елена Павловна Орлова, Нина Васильевна Баско, Этери Александровна Модебадзе, Татьяна Владимировна Такташова, Кеворкова Зумма Гооргиевна, Окунева Антонина Павловна и я, Зимин Валентин Ильич).

В НИИ ПРЯНШ была аспирантура. Заведовала аспирантурой – кандидат педагогических наук Валентина Андреевна Кашко.

В НИИ ПРЯНШ работал ученый совет по защите диссертаций. В совете можно было защищать кандидатские и докторские диссертации по филологии (русский язык и литература) и методике преподавания русского языка и литературы. Председателем совета был Н.М.Шанский, заместителем – Иннокентий Васильевич Баранников (он же зам. директора НИИ ПРЯНШ, ученым секретарём – сначала Кузьмина (имя и отчество я забыл) – потом Меладзе (имя и отчество я забыл).

Основные теории, разрабатываемые в НИИ ПРЯНШ. Основные теории – это лингводидактические теории. Лингводидактика – это лингвистическое описание русского языка (или какого-то явления в русском языке) в учебных целях. Главное – в учебных целях. Отсюда вытекали другие идеи.

Лингводидактика имеет некоторые виды ориентирования в описании русского языка. Основные виды ориентирования, следующие:

**1) Ориентирование на современные (передовые) лингвистические теории**, «удобные» для преподавания русского языка. Я знаю, что в Институте русского языка имени А.С.Пушкина защищалась диссертация (автор – кажется, Кузьмин, он вообще-то выпускник РУДН), в которой было признано, что наиболее удобной лингвистической теорией для преподавания русского языка является теория Виктора Владимировича Виноградова). Ориентирование на современные лингвистические теории тем хорошо, что в нашей лингвистической науке очень уж много разных подходов к решению существенных вопросов русского языка, тогда всякий раз приходится выбирать наиболее целесообразные теории. См., например, как по-разному проводятся границы между грамматическими, лексическими и словообразовательными явлениями. Покойный профессор МГУ Пётр Савич Кузнецов считал, что категория вида глаголов – это не грамматическая, а лексическая категория (недаром глаголы *говорить* и *сказать* в словаре помещаются как заголовки различных словарных статей), он же считал, что категория числа имён существительных – это не грамматическая, а лексическая категория.

Помню, как-то мы шли от МГУ до метро пешком и дискутировали по этим вопросам, он указал на дерево, а потом на деревья, а потом сказал: «Валентин Ильич, смотрите, какое различное денотативное содержание: это одно дерево, а это деревья: их много». Я всё-таки ему не поверил и твердил своё. Сейчас в решении таких вопросов мы исходим из некоторых допущений: значение может быть признано грамматическим, если оно представлено в значительном классе слов (нет грамматики для одного слова!), если она имеет относительно регулярный аппарат выражения (средства выражения и т.п.) и т.п. В этом смысле, например, категория вида (не противопоставление совершенного и несовершенного вида, а присутствие видового значения как такового) свойственна всем глаголам: значение глагола трудно представить вне категории вида, двувидовые глаголы не в счёт, в контексте они тоже имеют значение того или другого вида (см. *женить*: сегодня я женю своего сына – несовершенный вид, завтра я женю своего сына – совершенный вид). Грамматические средства выражения видового значения не совсем регулярные (их много: приставки, суффиксы, супплетивизм основ), но их немного. Также и категориальное значение числа тоже может быть признано грамматическим: значение числа (не противопоставление единственного и множественного числа, а значение числа как такового) свойственно всем существительным, а существительные с конкретным значением (их большинство) имеют противопоставленные формы единственного и множественного числа (*стол – столы, дерево – деревья*).

Грамматический аппарат выражения категориальных значений у категории числа не очень регулярный (множественное число выражают флексии –а (*профессор – профессора*), –ы (*стол-столы*), –и (*тетрадь – тетради*)). В целом значение категории числа может быть признано грамматическим. Ну надо добавить, что между грамматическим и лексическим значением нет резких границ, что одно и то же значение может быть выражено и грамматически и лексически: он прыгнул от меня *прочь* – он *отпрыгнул* от меня) или одно и то же значение выражается в одном языке грамматически (см., например, в немецком: *dort sitzt ein Student* – значение неопределенности выражено неопределённым артиклем), а в другом – лексически (см., например, в русском языке – там сидит *какой-то* студент) и т.п.

**2) Ориентирование на возраст учащихся** (или этапы обучения). Тут выделяются известные в практике преподавания русского языка начальные классы, средние классы, старшие классы, высшая школа (ср. такие секторы были в НИИ ПРЯНШ), а в практике преподавания русского языка иностранцам – этапы обучения: начальный этап, продвинутый этап (есть ли высший этап?). В связи с этим

идёт очень сложный отбор материала, создание лексических, фразеологических, грамматических и даже фонетических минимумов (один раз я удивился: как это – фонетический минимум? – а меня учили в непонимании самого процесса минимизации (в фонетический минимум на первом этапе изучения фонетики не включается просодика).

**3) Ориентирование на национальную принадлежность учащихся.** Здесь разрабатываются методики сопоставительного анализа русского языка и какого-то другого, вырабатываются типологии интерферентных ошибок, происходящих от надвигания навыков своего (родного) языка на русский язык, когда в результате несовпадения систем языков происходят ошибки на разных уровнях языка: фонетическом, лексическом, фразеологическом, синтаксическом, идёт также учёт транспозиции при изучении русского языка (собственно учёт совпадающих явлений в русском и родном языке). Интерференция и транспозиция – два противоположных явления. Интерференция – плохое явление, мы её подавляем, гоним, ещё лучше – предупреждаем, а транспозиция – хорошее явление, мы её не гоним, а приветствуем, по головке гладим.

Я описал основные (магистральные) пути разработки лингводидактики. В разных секторах, у разных работников, в аспирантских работах разрабатывались конкретные проблемы лингводидактики. Я, не будучи методистом, немного хитрил, готовя аспирантов по методике преподавания русского языка: большинство аспирантских работ назывались «Лингводидактические основы преподавания того и того».

... Кончились мои диссертанты, подготовленные в институте, где директором был Николай Максимович Шанский. Потом у меня были аспиранты в Институте русского языка им. В.В.Виноградова, в Московском педагогическом государственном университете, в Брянском государственном университете (доктор наук) и др.

Немного напишу о себе времени НИИ ПРЯНШ. Я работал в секторе учебной лексикографии старшим научным сотрудником. Был руководителем словарей: Учебный словарь синонимов русского языка. Авторы: Л.П.Алекторова, В.И.Зимин, О.М.Ким, Н.П.Колесников, В.Н.Шанский. Москва. «ШКОЛА-ПРЕСС». 1994. Предлагаемый словарь является словарем-пособием по лексике русского языка. Словник словаря насчитывает около 1950 слов и около 790 синонимических групп (рядов). Задача словаря – представить учебный материал, необходимый для овладения синонимическим богатством русского языка. Словарные статьи содержат в заголовке синонимические ряды из отобранных синонимов, далее – всестороннюю



характеристику (значение, сочетаемость, иллюстрации). Словарь предназначен прежде всего для преподавателей русского языка и учащихся. Однако им с успехом могут пользоваться все лица, изучающие русский язык.

Этот словарь потом вышел вторым изданием. Словарь синонимов русского языка. Около 800 наиболее употребительных синонимических рядов. Толкования, подчёркивающие смысловые и стилистические оттенки каждого члена ряда. Авторы: Л.П.Алекторова, Л.А.Введенская, В.И.Зимин, О.М.Ким, Н.П.Колесников, В.Н.Шанский. Издание 2-е, исправленное. Около 2000 слов. Около 800 синонимических рядов. Москва. АСТ-АСТРЕЛЬ. 2002. На обороте первой страницы (названия словаря) написано: «Этот словарь научит школьников правильно использовать синонимы в устной и письменной речи. Для облегчения усвоения материала авторы сгруппировали в синонимические ряды наиболее употребительные слова. Заголовком словарной статьи служит стилистически нейтральное стержневое слово – доминанта. Каждый синоним, включая доминанту, сопровождается толкованием, подчёркивающим оттенки его значения, и текстовыми иллюстрациями. Алфавитный указатель синонимов, помещённый в конце книги, упростит поиск нужного слова. Проверочные упражнения помогут закрепить полученные знания. Словарь предназначается для учащихся, их родителей и преподавателей русского языка. Представит интерес для широкого круга читателей».

Этот синонимический словарь еще раз вышел как составная часть другого словаря, а именно: Л.П.Алекторова, Л.В.Введенская, В.И.Зимин, О.М.Ким, Н.П.Колесников, В.Н.Шанский. Словарь синонимов и антонимов. М., АСТ. Астрель. 2008. 762 стр.

В те годы (и раньше) я в содружестве с Алексеем Семёновичем Спириным собирал материал для большого словаря русских пословиц и поговорок. Этот словарь был уже в черновой рукописи готов. Он был у меня дома. Мой соавтор (Алексей Семенович Спирин) умер в 1980 году. Я остался один с этим материалом. Тогда некоторые наши сотрудники, не имеющие никакого отношения к этому материалу, уговорили меня сделать из этого материала некоторые извлечения и выпустить небольшой словарь. Я поддался этому уговору. И вышел потом словарь. В.И.Зимин, С.Д.Ашурова, В.Н.Шанский, З.И.Шаталова. Русские пословицы и поговорки. Учебный словарь. Москва. «ШКОЛА-ПРЕСС». 1994. На второй странице написано: «В словарь включено около 2500 пословиц и поговорок, расположенных по темам. В каждой главе (теме) ведется рассказ – объяснение пословиц и поговорок, раскрываются ситуации их употребле-

ния. Даются этимологические пояснения и лингвострановедческий комментарий. Предназначен в первую очередь для учителей русской словесности и учащихся, может быть использован и теми, кто изучает русский язык как неродной».

Я во время работы в НИИ ПРЯНШ (много раньше, с 1962 года и до 1990) был так называемый «невъездной»: советские власти не пускали меня за рубеж. Не пустили меня и власти НИИ ПРЯНШ. Я хотел поехать всего лишь в автобусную поездку по Болгарии – Венгрии – Чехословакии. Для меня было важно просто съездить за (любой) рубеж, чтобы смыть с себя клеймо невъездного. Но в НИИ ПРЯНШ меня не пропустили. Больше всего не хотела пустить меня (подписать характеристику) Зоя Павловна Даунене. Николай Максимович как-то устранился от разговора обо мне. А когда я прямо спросил: «Почему Вы меня не пускаете?» Елена Александровна Быстрова ответила: «Валентин Ильич, Вас в райкоме всё равно не пустят». – «Елена Александровна, пусть меня лучше не пустят в райкоме, в ЦК компартии и т.п., а Вы пустите, разрешите мне поехать». Последовало молчание, долгое неприятное молчание. Как-то все поняли, что я уйду. Я действительно ушёл. Больше всего жалел о моем уходе Николай Максимович. К тому времени мы уже писали вместе следующие словари: я их просто назову так, как они выходили из печати:

1. Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Краткий этимологический словарь русской фразеологии // Русский язык в школе. №1–6, 1979, №1–2 1980, №4 1981.

2. Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Опыт этимологического словаря русской фразеологии. – М.: «Русский язык», 1987. – 238 с.

3. Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. 5–11 классы. – М.: «Дрофа», 1995. – 368 с.

4. Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. Значение и происхождение словосочетаний. 5-ое издание, стереотипное. – М.: «Дрофа», 2002. – 365 с.

5. Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Школьный этимологический словарь русской фразеологии. – М.: «Русское слово», 2010. – 286 с.

Как видите, этот словарь выходил много раз. Последнее издание (2010 г.) я дополнил некоторыми этимологиями в основном из работ Николая Максимовича. К тому времени Николай Максимович и Андрей Валентинович умерли, я остался один в этом словаре.

Мне стало легче жить и работать после 1991 года, когда я всё-таки поехал за рубеж. Поехал работать преподавателем русского языка в Южную Корею. Замечу, что я уехал из Советского Союза, а вернулся уже в новую Россию. При случае я расскажу, почему пое-

хал именно я, тут сказалося желание корейской стороны, и наши власти (еще советские) не посмели меня задержать.

Но добавлю еще немного моих работ времени НИИ ПРЯНШ.

Шанский Н.М., Быстрова Е.А., Зимин В.И. Фразеологические обороты русского языка. – М.: «Русский язык», 1988.

Интересная деталь. В издательствах наши словари всегда представлял я: Николай Максимович полагал, что у меня это лучше получается. Так, когда я представлял «Опыт этимологического словаря русской фразеологии», о нас говорили, что мы опытные товарищи, а когда я представлял «Фразеологические обороты русского языка», то о нас говорили, что мы оборотистые товарищи.

Это основные словари. Но естественно, что вся работа со словарями, само производство словарей, отражались в наших статьях. Статей я в то время писал много, их охотно печатали. Много статей с совместным авторством – я и еще кто-либо. Так я помогал своим аспирантам и сотрудникам. Все статьи, где указано совместное авторство, писал я. Я приведу хотя бы несколько статей времени НИИ ПРЯНШ.

1. Зимин В.И. О важном компоненте словарной статьи учебного фразеологического словаря // Актуальные проблемы учебной лексикографии. – М.: «Русский язык», 1977. – С.237–245.

2. Зимин В.И., Модебадзе Э.А. Метафора и метонимия // Русский язык в национальной школе. – 1977. – №2. – С.77–84.

3. Зимин В.И. О построении словарной статьи «Учебного словаря синонимов русского языка для национальной школы» // Теория и практика составления учебных словарей для национальной школы. Сборник научных трудов. – М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, – 1979. – С.61–65.

4. Зимин В.И. Учебный толковый словарь нового типа // Переводная и учебная лексикография. – М.: «Русский язык», 1979. – С.239–250.

Тут я сделаю небольшое отступление от списка статей. Поясню, что «Учебный толковый словарь нового типа» – это комплексный словарь, в словарной статье которого авторы указывают очень много компонентов: заголовок, стилистическая характеристика, толкование, сочетаемость, парадигматические связи (прежде всего синонимы и антонимы), иллюстративный материал из художественной литературы, газет, разговоров и т.п., лингвострановедческий комментарий, этимология, лингвокультурологический комментарий и т.п.

В то время о комплексных словарях говорили в трех местах: П.Н.Денисов и В.В.Морковкин в Институте русского языка имени А.С.Пушкина, Ю.Д.Апресян в Институте русского языка, В.И.Зимин в НИИ ПРЯНШ. Но П.Н.Денисов ушел потом из Института русского языка имени А.С.Пушкина (стал работать в Институте русского языка (заведовал сектором словаря языка В.И.Ленина, этот сектор потом был трансформирован в Сектор политической лексики), Валерий Вениаминович Морковкин полностью практически реализовал идею комплексного словаря, Юрий Дереникович Апресян как-то потерял пыл и охладел к идее комплексного словаря (у него других идей много), а Валентин Ильич Зимин был очень рад уехать за рубеж (в Южную Корею), а когда вернулся и посмотрел на материалы этого словаря, то понял, что еще много надо работать над этим словарем, чтобы довести его до уровня хорошего словаря. Сектора нашего уже не было с развалом Советского Союза, мне одному было трудно сработать этот словарь. Но есть одно «но»... Работая над этим словарем (и другими словарями) я постоянно делал сообщения на заседании сектора о различных идеях этого словаря (на какой-то выставке Елена Александровна Быстрова как заведующий сектором получила приличную премию за работу над этим словарем), в общем у меня получилось много наблюдений о том, как надо писать словари, я их оформил в виде докторской диссертации и защитил её. Моя диссертация называется «Лексическое значение как объект комплексного описания в словарях» (Краснодар, 1994 г.). Тем я и остался доволен. Потом стал активнее работать с Вероникой Николаевной Телия в Машинном фонде фразеологии. Вероника Николаевна и Денисов Пётр Никитич были моими оппонентами. Но продолжу список основных статей времени НИИ ПРЯНШ.

5. Зимин В.И. Лингвистические основы учебного комплексного словаря русского языка // Тезисы докладов V Республиканской научной конференции по проблеме «Лингвистические основы изучения русского языка как неродного» (29–30 ноября 1979). Баку. Азербайджанский институт русского языка и литературы. М.Ф.Ахундова.

6. Зимин В.И. Значение слова и его сочетаемость // Теоретические основы разработки словарей учебного типа. Сборник научных трудов. – М., 1981. – С.22–35.

7. Быстрова Е.А., Зимин В.И. Принципы лингводидактики и учебной лексикографии // Преподавание русского языка и литературы в национальной школе на современном этапе. Сборник научных трудов. – М.: АПН СССР. НИИ содержания и методов обучения, 1981. – С.82–95.

8. Быстрова Е.А., Зимин В.И. Скопина М. (СССР). Учебный словарь как компонент аудиовизуального комплекса по русскому языку // Тезисы

докладов и сообщений. МАПРЯЛ. Пятый Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Прага. ЧССР. Стр.329.

9. Зимин В.И., Турсунова У.Ш. Сравнительное изучение русских и узбекских полисемичных слов // «Совет мактаби». №12. 1983. стр.14–16.

10. Зимин В.И. Отражение сочетаемости слов в учебном комплексном словаре // Сочетаемость русских слов как лингвистическая и методическая проблема (материалы для преподавателя). Министерство высшего и среднего специального образования СССР. ИРЯП. С.121–122.

11. Зимин В.И. Об условиях корректной семантизации русских фразеологизмов, пословиц и поговорок на занятиях по русскому языку в национальных группах студентов-филологов // Методика обучения русскому языку в национальном вузе. Вильнюс. 1983. стр.61–63.

12. Зимин В.И., Баранников И.В., Кашко В.И., Васильева И.Г. Программа по русскому языку для национальных групп средних специальных Учебных заведений союзных и автономных республик. М., 1983.

13. Зимин В.И., Кротова Л.Н. О специфике символического значения слова // Тезисы докладов на конференции преподавателей и аспирантов факультета русского языка и литературы «Особенности лексического, фразеологического и грамматического значений в русском языке». Орёл. 1984. стр.10–13.

14. Зимин В.И. Методика русского языка в вузах. (обзор конференции в г.Вильнюсе). // Русский язык в национальной школе, №1, 1984.

15. Зимин В.И. Обогащение речи учащихся // Русский язык в национальной школе. №2. 1984. стр.76–77. (рецензия на книгу: Л.Г.Саяхова, С.Д.Ашурова. Лексико-фразеологическая работа в национальной школе. М., «Русский язык». 1982.).

16. Зимин В.И., Трошин А.Г., Арипова Х.А. Учебные задания по русской фразеологии для национальной (узбекской) аудитории вуза. Под ред. Зимина В.И., Окуновой А.П., М., 1985. (АПН СССР. НИИ ПРЯНШ).

17. Зимин В.И. Обучение лексической сочетаемости в старших классах киргизских школ с углубленным изучением русского языка // Русский язык и литература в киргизской школе. №2, 1985. стр.46–50.

18. Зимин В.И., Шанский В.Н. О сочетаемости синонимов // Русский язык в национальной школе. №3, 1985. стр.984–96.

19. Зимин В.И., Каллибекова Г.А. Лингвистическое описание и методика преподавания дистрибутивных различий между лексическими синонимами // Русский язык и литература в азербайджанской школе. №11. 1985. Стр.17–23.

20. Зимин В.И., Балтаева М.Ю. Изучение лингвистического описания устойчивой сочетаемости прилагательных русского языка нерусскими учащимися // Русский язык и литература в туркменской школе. №5, 1985. стр.24–29.

21. Зимин В.И. Некоторые аспекты взаимоотношения лексики и грамматики // Актуальные проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. Республиканская научно-методическая конференция. Ташкент. 9–11 декабря 1985.

22. Зимин В.И., Шанский В.Н. Парадигматические учебные словари // Актуальные проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. Республиканская научно-методическая конференция. Ташкент. 9–11 декабря. 1985.

23. Зимин В.И., Изатов К. Записи пословицу и поговорку правильно // Русский язык и литература в таджикской школе. №4. 1985. стр.39–41.

24. Зимин В.И., Изатов К. Основные виды комментирования русских пословиц и поговорок в учебном русско-таджикском словаре // Республиканская научно-практическая конференция «Проблемы двуязычия и совершенствование обучения русскому языку в Таджикистане». Тезисы докладов. Душанбе. 1986. стр.24–25.

25. Зимин В.И., Шанский В.Н. Теоретические проблемы описания значения слова в учебном словаре. НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР. №68–86 депонировано от 10.04.86. 200 стр. машинописи.

26. Зимин В.И., Шишова Н.А. Основные требования к составлению ономаσιологического учебного словаря русских пословиц и поговорок (к постановке вопроса) // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. М., «Русский язык». 1986. стр.131–136.

27. Ашурова С., Гришкова Г., Зимин В., Скопина М., Шанский В. Семантизация пословиц и поговорок в учебном словаре для нерусских // Тезисы доклада на VI Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. Секция 3 – «Функционирование современного русского языка и опыт преподавания» // VI Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Функционирование русского языка и опыт преподавания. Секция 3. Будапешт. 1986.

28. Зимин В.И., Шанский В.Н. Мотивационный способ толкования слов в словаре учебного типа // Актуальные проблемы русского словообразования. Тезисы V республиканской научно-теоретической конференции. Часть I. (11–13 сентября 1987 г.). Самарканд. Стр.402–406.

29. Зимин В.И., Крамаренко Н.О. Некоторые аспекты взаимоотношения лексики и грамматики в преподавании русского языка иностранным студентам-нефилологам // Семантика в преподавании русского языка как иностранного. Выпуск 2. Харьков 1988. стр.74–76.

30. Зимин В.И. Историко-этимологический комментарий пословиц и поговорок в учебном словаре пословиц и поговорок // Актуальные проблемы общей семантики и семантики русского языка. Тезисы докладов межвузовской конференции 25–28 октября 1988 года. – Ташкент: Укитувчи, 1988. – Т. II, с.101–103.

31. Зимин В.И., Рахманова Б.Э. Сопоставительный анализ лексики русского и узбекского языков как средство предупреждения и профилактики лексической интерференции в учебном двуязычном словаре // Совершенствование подготовки учителей русского языка и литературы для национальной школы в специализированных педузах. Тезисы докладов межзональной научно-методической конференции 15–17 ноября 1989. Фрунзе. 1990. С.87–88.

---

Я, кажется, больше, чем надо написал о себе в НИИ ПРЯНШ. Вот последняя работа помечена 1990-ым годом. В это время я уехал, наконец, за границу, уехал в Южную Корею преподавать русский язык. Работал, говорят, хорошо. Мне было хорошо. Особенно были довольны студенты, для меня это самое главное.

В это время развалился Советский Союз. Когда я вернулся в Россию через два с половиной года, то стал работать (сотрудничать) в Машинном фонде фразеологии. И с того времени почти все мои словари, статьи и т.п. были посвящены фразеологии. Самый большой словарь – это «Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений». В этом словаре более 22000 единиц (пословиц, поговорок, молвушек, присловий, приговорок, присказок, загадок, примет, дразнилок, считалок)... Моя жена (Инесса Михайловна) добавляет еще ... кричалок и еще чего-то. Взятся писать русско-китайские словари (один большой, другой маленький) вместе с моими китайскими аспирантами. Многое зависит от них: я ведь пишу только русскую (левую) часть. Не знаю, что будет впереди. Но, повторяю еще раз, я вспоминаю время НИИ ПРЯНШ как очень хорошее время, доброе сияние небесных светил, подъём научно-творческого вдохновения и просто рабочей активности.

Научное издание

*Васильева Татьяна Викторовна*  
*Ускова Ольга Александровна*

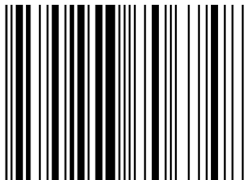
**Русский язык в многоязычном мире:  
вопросы статуса и билингвального образования**

Подписано в печать 20.01.2016  
Формат 60x90<sup>1</sup>/16. Бумага офсетная.  
Печ. л. 15,5. Тираж 600 экз. Заказ № 179

Издательство «Янус-К»  
127411, Москва, Учинская ул., д. 1

Отпечатано в ООО «ИНФОРМ-СОФТ»  
119034, Москва, Еропкинский пер., д. 16

ISBN 5-8037-0674-4



9 785803 706748